



CIIEECi 2025

IV Congresso Internacional de Educação
Empreendedora e Cidadania

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E INOVAÇÃO SOCIAL: CONSTRUINDO PONTES PARA CRIAR VALOR

EDITORES:

**JACINTO JARDIM
LAÉRCIO OLIVEIRA**

**SKILLSRESEARCH
2025**

Educação Empreendedora e Inovação Social: Construindo Pontes para Criar Valor

SkillsResearch

2025

Ficha técnica

Título: *Educação Empreendedora e Inovação Social: Construindo Pontes para Criar Valor*

Editores:

Jacinto Jardim e Laércio Oliveira

Editora:

SkillsResearch

Capa e paginação:

André Gusmão

Secretariado:

Andreia Pinho

ISBN:

978-989-35651-6-2

DOI:

<https://doi.org/10.34627/7ehz-gf23>

Organização:



Índice Geral

Índice Geral	3
Equipa de Revisão Científica dos Artigos do livro do CiEECi 2025	7
PREFÁCIO.....	8
Apresentação – Educação, Empreendedorismo e Desenvolvimento Humano.....	9
Municípios Empreendedores na Era da Conectividade: Políticas, Práticas e Tendências do Desenvolvimento Local	12
ÁREA TEMÁTICA 1 – EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: TEORIAS, PRÁTICAS E RESULTADOS	31
A Educação Empreendedora nos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior de Petrolina-PE o cenário em seus projetos pedagógicos de curso	32
A Escola Cidadã como ambiente de fomento à educação empreendedora no ensino médio	43
A Perspectiva Onlife no Desenvolvimento da Educação Empreendedora.....	54
Ecosistemas de Educação Empreendedora na Educação Básica Brasileira: Uma análise a partir do Radar de Educação Empreendedora do Sebrae.....	73
Educação decolonial em uma sociedade líquida: fronteiras culturais, epistemológicas e sociais, e suas colisões no contexto educacional	89
Educação e o currículo do empreendedorismo: uma revisão sistemática da literatura.....	99
Educação empreendedora como estratégia de permanência e autonomia estudantil: Projeto Trilhas de Empreendedorismo UFG.....	117
Educação empreendedora e prática profissional: uma análise da imersão inicial em contextos reais de intervenção	129
Educação empreendedora na rede SESC de educação: processo de estruturação e implementação de um programa institucional	140
Educação empreendedora no ensino primário (6-9 anos) em Portugal: práticas e desafios	151
Educação empreendedora no ensino superior: Um Modelo Híbrido Integrando Aprendizagem Baseada em Projetos e Experiência Prática.....	167
Educação Empreendedora <i>Onlife</i> : Analisando o ato educativo a partir do ciclo da aprendizagem experiencial	180
A cibricidade como potência para uma educação empreendedora OnLIFE.....	200
Educação para os empreendedores: utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança	213

Empreendedorismo no Ensino Médio sob o Paradigma da Educação Onlife: Uma Revisão Sistemática da Literatura	227
Ensino Transformador: O Papel das Políticas Públicas na Promoção da Educação Empreendedora.....	240
Estudo de Caso sobre o Empreendedorismo Educacional na Madeira	252
Fluxo da Informação e Conhecimento Sensíveis em Instituições de Ensino Básico: Diagnóstico e Otimização para o Aprimoramento da Comunicação	277
Intraemprendimiento desde la Filosofía Organizacional en Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud de Colombia	286
O Papel de Agentes do Governo e da Sociedade Civil no Desenvolvimento da Educação Empreendedora nas IES Brasileiras.....	296
Perspetivas de Crescimento das Empresas da Cidade de Lichinga Face às Linhas de Crédito BNI e GOV. COVID-19	310
Práticas didático pedagógicas expositivo-dialogadas e a sensibilização empreendedora de técnicos em segurança do trabalho e administração no CEEPAMEV em Ilhéus BA.....	322
Projeto Empreendedor Jovem: Capacitação para a Transformação Social.....	334
ÁREA TEMÁTICA 2 – EMPREENDEDORISMO SOCIAL, SUSTENTABILIDADE E GLOBALIZAÇÃO	345
Cartografia Afetiva de uma Cidade: Pontes Entre a Materialização da Memória e a Construção do Presente	346
Efeito das Ações Empreendedoras na Sustentabilidade Financeira e na Longevidade dos Grupos Empresariais de Saúde Privada no Brasil.....	356
Empreendedorismo e Cidadania na Periferia: Projeto <i>Minha Casa, Meu Negócio</i>	368
Envelhecimento e Inovação Social em Portugal: O Papel do Empreendedorismo Social..	382
Oficinas Viver com Vitalidade: Empreendedorismo Social para um Envelhecimento Ativo e Digital.....	389
Teoria e Prática Empreendedora com Aplicação do Modelo Canvas de Negócio Numa Empresa Local Sustentável.....	399
Empreendedorismo Social e Educação Transformadora nos Centro Social e Centro de Convívio.....	412
ÁREA TEMÁTICA 3 – EMPREENDEDORISMO FEMININO.....	431
Empreendedorismo Feminino: Desafios, Potencialidades e Impacto Social.....	432
Empreendedorismo Feminino e Educação Profissional: Análise Comparativa das Matrizes Curriculares do Programa <i>Mulheres Mil</i> Nas Regiões Norte e Sul do Brasil.....	444

Empreendedorismo Tecnológico De Gênero: A Experiência do Coletivo Bit Rosa.....	459
O Papel Transformador do Instituto Dom: Inovação no Apoio a Empreendedoras	473
Para além do Empreendedorismo: A Educação Como Ferramenta de Transformação de Mulheres em Vulnerabilidade Social	491
ÁREA TEMÁTICA 4 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EMPREENDEDORISMO.....	497
A Influência da Formação Tecnológica nas Intenções Empreendedoras dos Estudantes: Proposta de um Modelo	498
Inovação Pedagógica e Educação Empreendedora: Um modelo de intervenção com docentes e estudantes do ensino superior articulado com desafios da comunidade	511
O Guia de Índícios Atitudinais da PUCPR e a Educação Empreendedora: Relações no Desenvolvimento e Avaliação do Saber Ser	528
“Criaturas Empreendedoras”: estudo empírico sobre um recurso lúdico para o desenvolvimento da carreira empreendedora universitária	537
Potencializando a Educação Empreendedora: O Diálogo com Paulo Freire para uma Formação Cidadã	547
Promoção da Educação Empreendedora através da Educação a Distância: Uma Análise de Possibilidades e Desafios.....	556
ÁREA TEMÁTICA 5 – INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS EMERGENTES NO EMPREENDEDORISMO.....	567
Tecnologia como Extensão Humana e os Desafios da Governança Antecipativa: Uma Análise Crítica da Inteligência Artificial e seus Impactos Éticos e Sociais	568
Identificação e Análise da Inovação Aberta em Micro e Pequenas Empresas e Empresas de Base Tecnológica.....	578
Inteligência Artificial (IA) como motor do empreendedorismo.....	591
Método Literacia: Inovação Educacional e Empreendedorismo Social na Era da Inteligência Artificial	603
Entre Algoritmos e Ilhas: Inteligência Artificial, Empreendedorismo e Sustentabilidade na Região Autónoma da Madeira	612
Tecnologia e Empreendedorismo em Ação: A Revolução do Restic 36 na Bahia.....	630
ÁREA TEMÁTICA 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DE APOIO AO EMPREENDEDORISMO.....	645
Da Sobrevivência à Autonomia: O Papel do Estado na Promoção do Empreendedorismo Popular como Ferramenta de Inclusão Produtiva	646

Empreendedorismo Inclusivo no Brasil: Limites e Potenciais das Políticas Públicas para a Sustentabilidade dos Negócios.....	657
Políticas Públicas e Empreendedorismo em Contextos Periféricos: O Caso dos Açores como Ecossistema em Transformação	669
Políticas Públicas para o Empreendedorismo em Portugal: Evolução, Desafios e Tendências para a Construção de Ecossistemas Empreendedores.....	678
Políticas Públicas de Inserção Produtiva Juvenil: Uma Análise do Programa Primeiro Emprego em Sergipe em Parceria com o SENAC Sergipe.....	693
ÁREA TEMÁTICA 7 – ECOSSISTEMAS MUNICIPAIS EMPREENDEDORES - DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	701
Transformando Ritmo Em Profissão: A Oportunidade de Profissionalização das Escolas de Samba em Corumbá-MS	702
O Estilo Mediterrânico de Empreender: Perspetivas para um Ecossistema Diferenciado	712
ÁREA TEMÁTICA 8 – TURISMO, COMÉRCIO E SERVIÇOS	737
Empreendedorismo no Paradigma da Educação Onlife: Aventuras do Gato de Botas pela Cultura na Cibricidade de Bento Gonçalves – RS.....	738
Idiomas que Geram Negócios: Como o Bilinguismo Impulsiona Cidadania Global, Empreendedorismo e Comércio Exterior	749
Empreendedorismo e Inovação Em Saúde: Desafios para a Autonomia do Ato Médico ...	762
Marketing de entretenimento como ferramenta educativa: lições empreendedoras a partir do caso BTS.....	777

Equipa de Revisão Científica dos Artigos do livro do CiEECi 2025

Adriana Justin Cerveira Kampff (PUC-RS)
Alberto Rocha (ISCE)
Ana Cecilia Bisso Nunes (PUC-RS)
Andrea Nunes (Universidade Tiradentes)
Carla Santos (ISLA)
Carlos Rafael Branco (Universidade Aberta)
Cristiana Lucas Silva (Universidade Aberta)
Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes (SENAC/Sergipe)
Eduardo Vilas Boas (Faculdade SEBRAE São Paulo)
Eliane Schlemmer (Unisinós)
Elisabeth Brito (Universidade de Aveiro)
Elsa Vieira (Universidade Aberta)
Elvira Rojas (Universidad de Córdoba, Colombia)
Filomena Ermida da Ponte (UCP Braga)
Jacinto Jardim (Universidade Aberta)
Joana Gomes Silva (ECOBAS, Universidade de Vigo)
João Carvalho (Universidade Portucalense)
José António Moreira (Universidade Aberta)
José Eduardo Franco (Universidade Aberta)
Josefa Sónia Pereira da Fonseca (UESC)
Lucas Bonacina Roldan (PUC-RS)
Luís Figueiredo Rodrigues (Universidade Católica Portuguesa)
Manuela Pereira (AICA)
Marco Lamas (ISCAP-IPP)
Maria Celeste Sousa Lopes (IEES)

Maria Elisete Martins (ISLA)
Maria Medeiros (UF Pernambuco)
Mário Negas (Universidade Aberta)
Naira Libermann (PUC-RS)
Orlando Petiz Pereira (Univ do Minho)
Patrícia Jardim Palma (Universidade Aberta)
Paula Campos (IPAM)
Paula Carreira (Universidade Aberta)
Pedro Vera Castilho (Universidad de Concepción, Chile)
Rafael Pedrosa (ISEP)
Ricardo São João (Instituto Politécnico de Santarém)
Rosa Maria da Silva Gomes (Universidade de Aveiro)
Rose Mary Almeida Lopes (ANEGEPE)
Rui Rego (Universidade Aberta)
Sandro Miguel Teles Jorge (Universidade Aberta)
Sara Monteiro (Universidade Aberta)
Solange Corrêa (UESC)
Sónia Alexandra Galinha (Instituto Politécnico de Santarém)
Susana Mourato Alves-Jesus (Universidade de Lisboa)
Tiago Carrilho Mendes (Universidade Aberta)
Vítor Manuel Vaz Silva (ISEL)
Viviane Almeida dos Santos (UF Pará)
Wagner Lemos (Universidade Estadual da Bahia)

PREFÁCIO

Quando mais de 500 pessoas, entre educadores, gestores públicos, pesquisadores e empreendedores se reúnem, unidos com o propósito de discutir o futuro da educação empreendedora e qual o seu papel na construção de uma sociedade ainda mais criativa e transformadora, passamos a entender a importância de eventos como o **IV Congresso Internacional de Educação Empreendedora e Cidadania, o CiEECi**.

A realização da **Universidade Aberta de Portugal** e a parceria com mais de 15 instituições ajudou ainda mais a consolidar o CiEECi como um dos principais encontros do mundo lusófono voltados à inovação e à formação cidadã. É saber entender que educação empreendedora vai muito mais além da simples ideia de abrir um negócio. É falar sobre **formar cidadãos com senso de responsabilidade, iniciativa, visão de futuro e capacidade de inovar**.

Durante o Congresso, passamos a compreender que educar para empreender é educar para a vida, para o pensar e para o transformar. E tudo isso deve começar lá na infância para que possamos inspirar o aluno a ser protagonista do seu próprio desenvolvimento. Nós discutimos e descobrimos como a educação empreendedora contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais que formam a mentalidade empreendedora, base de qualquer economia saudável.

O projeto **“Construindo Pontes com os Municípios Empreendedores”**, trouxe Campo do Brito, Malhada dos Bois, Moita Bonita, Propriá e Itabi, para nos mostrar como cada um desenvolveu seu projeto próprio, com foco em **inovação, cidadania e impacto social**. Essa intervenção trazida ao Congresso inaugurou um modelo inspirador, que se expandirá para a próxima edição do evento, a ser realizada em **novembro de 2026, em Portugal**.

Ainda deu tempo de eu ter a honra de receber, das mãos do Professor **Jacinto Jardim**, coordenador científico do evento e docente da Universidade Aberta de Portugal, a **Comenda do Mérito da Educação Empreendedora** — distinção que simboliza o compromisso de uma trajetória voltada ao fortalecimento da educação como instrumento de desenvolvimento humano e social.

No encerramento, a leitura da Carta de Aracaju reafirmou uma convicção profunda: **a educação empreendedora é um direito, uma necessidade e uma oportunidade de transformar o futuro**.

Vivemos um tempo de mudanças rápidas, em que o futuro não é promessa, mas construção diária. São os educadores, os jovens e os empreendedores que constroem esse futuro, acreditando no poder da ação. Que o exemplo deste Congresso inspire governos, universidades e instituições a seguirem promovendo a integração entre **educação, inovação e desenvolvimento humano** — os pilares de um país mais justo, produtivo e sustentável.

Senador Laércio Oliveira

Presidente da Comissão Organizadora (IV CiEECi)

Apresentação – Educação, Empreendedorismo e Desenvolvimento Humano

O livro *Educação Empreendedora e Inovação Social: Construindo Pontes para Criar Valor* reúne os artigos selecionados no âmbito do IV Congresso Internacional de Educação Empreendedora e Cidadania (CiEECi 2025), realizado nos dias 16, 17 e 18 de outubro de 2025, em Aracaju, Brasil, sob o lema *Construindo Pontes com os Municípios Empreendedores*. Esta publicação é a expressão das temáticas e dos projetos debatidos, bem como dos desafios da educação empreendedora no mundo atual. Neste contexto, os congressistas, baseados num diálogo entre ensino, pesquisa e municípios, discutiram particularmente o papel da educação na criação de ecossistemas municipais empreendedores, como resposta aos problemas sociais e económicos atuais.

Este congresso e esta obra decorrem de um movimento internacional de educação empreendedora e cidadania, que resultou da aproximação de pessoas e instituições, bem como do recurso às possibilidades da *internet*, tendo como foco a cultura empreendedora e a inovação educacional. E um dos contributos diferenciadores desta rede de educação empreendedora consiste na pesquisa e produção científica. Por isso, no CiEECi 2025, que é a expressão desta aproximação entre a reflexão e a prática, tivemos oradores especialistas nas problemáticas relacionadas com os municípios empreendedores, que apresentaram as suas palestras em plenário durante o congresso. Mas tivemos também especialistas que submeteram comunicações livres, que foram selecionadas com base numa análise rigorosa.

Este livro resulta de um trabalho de aperfeiçoamento dos textos que envolveu autores e revisores, num processo de revisão por pares e autores especializados. A todos os que participaram neste processo, como autores, revisores e membros da comissão científica, expressamos o nosso mais profundo agradecimento. Entre as cerca de cem propostas submetidas para análise, após avaliação em dupla leitura, foram escolhidos 56 artigos para publicação, distribuídos ao longo deste volume, organizado por áreas temáticas.

O capítulo introdutório *Municípios Empreendedores na Era da Conectividade*, propõe uma leitura integrada das políticas, práticas e perspectivas que moldam os ecossistemas municipais empreendedores, realçando o papel da conectividade e da inovação digital na transformação do desenvolvimento local. Ao reunir contributos teóricos e evidências aplicadas, este capítulo inicial cumpre a função de ligar a reflexão à ação, com uma visão geral da temática do IV CiEECi e que orienta as oito áreas temáticas que estruturam esta obra.

A **Área Temática 1 – Educação Empreendedora** (n=23) reúne estudos que analisam teorias, práticas pedagógicas e modelos de intervenção que favorecem o desenvolvimento da cultura empreendedora em todos os níveis de ensino. A diversidade de contextos — do ensino primário ao superior — revela o dinamismo das abordagens, desde

metodologias onlife e aprendizagem baseada em projetos até à integração curricular do empreendedorismo como eixo de cidadania e inovação educacional.

A **Área Temática 2 – Empreendedorismo Social, Sustentabilidade e Globalização** (n=7) explora o papel do empreendedorismo como força de transformação social e promotora da sustentabilidade económica, ambiental e cultural. Os artigos abordam projetos comunitários, envelhecimento ativo, inovação social e práticas de educação transformadora, evidenciando que a ação empreendedora pode ser também profundamente ética e solidária.

A **Área Temática 3 – Empreendedorismo Feminino** (n=5) destaca a centralidade das mulheres como agentes de inovação e mudança social. As investigações aqui reunidas analisam percursos de capacitação, redes de apoio e políticas públicas que favorecem o empoderamento feminino, apontando caminhos para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Na **Área Temática 4 – Formação Profissional para o Empreendedorismo** (n=6), os autores exploram experiências de ensino técnico, tecnológico e superior que estimulam competências empreendedoras no contexto da formação ao longo da vida. As contribuições evidenciam a articulação entre inovação pedagógica, práticas comunitárias e desenvolvimento de atitudes proativas e criativas.

A **Área Temática 5 – Inteligência Artificial e Tecnologias Emergentes no Empreendedorismo** (n=6) abre novas fronteiras de reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais e da IA na educação, nos modelos de negócio e na governança social. Estes estudos problematizam os desafios éticos e metodológicos da era digital e apresentam experiências inovadoras de aprendizagem e gestão sustentadas por tecnologias emergentes.

Na **Área Temática 6 – Políticas Públicas e Legislação de Apoio ao Empreendedorismo** (n=5), encontramos análises comparativas e estudos de caso que investigam o papel do Estado, das autarquias e das redes institucionais na promoção do empreendedorismo e da inclusão produtiva. Os textos contribuem para compreender como a regulação e as políticas públicas moldam o desenvolvimento de ecossistemas empreendedores locais e nacionais.

A **Área Temática 7 – Ecossistemas Municipais Empreendedores: Desafios e Oportunidades** (n=2) traz à luz experiências inspiradoras que evidenciam o potencial das comunidades locais na construção de soluções sustentáveis e criativas. Estes estudos sublinham o valor cultural e social de práticas empreendedoras enraizadas no território, destacando o estilo mediterrânico de empreender e a profissionalização de dinâmicas culturais comunitárias.

Por fim, a **Área Temática 8 – Turismo, Comércio e Serviços** (n=2) reflete sobre as sinergias entre cultura, língua e empreendedorismo, analisando a forma como o turismo e o comércio se tornam espaços de cidadania global e inovação social.

A amplitude destes contributos demonstra que o empreendedorismo é, antes de tudo, um fenómeno humano, educativo e social, que se manifesta em múltiplas escalas — da escola à cidade, da tecnologia à espiritualidade, da economia à cultura. Assim, este livro testifica o dinamismo de um movimento científico que tem crescido em cooperação e partilha, e que reconhece na educação empreendedora um caminho para o crescimento económico, a coesão social, o sucesso organizacional e a autorregeneração social e esperança.

A temática deste congresso resume-se na construção de pontes com foco no ensino, no empreendedorismo e na pesquisa. Interligamos saberes, práticas e territórios em torno de uma visão partilhada de futuro. Nesse sentido, *construir pontes* pressupõe que a ciência e a política só cumpre a sua missão quando cria laços entre as pessoas, gera cooperação entre os parceiros e transforma as instituições envolvidas. Ao articular empreendedorismo e cidadania, o CiEECi afirma-se como um espaço internacional credível de diálogo entre pessoas de diversas áreas científicas e profissionais. A educação empreendedora não é apenas um domínio de estudo, mas fundamenta-se numa filosofia da educação que envolve pensamento criativo e resolução de problemas em conjunto. Por isso suscita entusiasmo nas pessoas e dinamiza instituições na criação de valor.

A Universidade Aberta de Portugal, instituição pioneira no ensino superior a distância em língua portuguesa, reafirma com esta iniciativa o seu compromisso com um ensino próximo da realidade social, centrado em metodologias inovadoras e na pesquisa aplicada. Ao integrar a educação empreendedora como eixo estratégico de investigação e intervenção, a UAb alia o ensino e a pesquisa à responsabilidade social e à capacidade de agir nos territórios. Também o Senador Laércio Oliveira, ao promover em Sergipe um congresso desta dimensão, revela um compromisso com a valorização da educação, do capital humano e dos ecossistemas locais, bem como com as políticas públicas de educação empreendedora. Por isso, registamos o seu mérito na visão do impacto deste tipo de eventos nos municípios de Sergipe.

Ao reunir docentes, pesquisadores e gestores políticos, esta parceria entre Portugal, Brasil e outros países simboliza o poder da colaboração, traduzindo na prática o ideal da superação de fronteiras e da cooperação. Que esta obra sirva de inspiração e referência para quem investiga, ensina e decide sobre a *construção de pontes* entre a educação empreendedora e os municípios empreendedores.

Jacinto Jardim, Universidade Aberta (UAb-PT)

(Presidente da Comissão Científica do CiEECi 2025)

Municípios Empreendedores na Era da Conectividade: Políticas, Práticas e Tendências do Desenvolvimento Local

Jacinto Jardim

Departamento de Ciências Sociais e Gestão – Universidade Aberta, PT
mjardim@uab.pt | ORCID ID: 0000-0002-0600-3128

Resumo. Na era atual da conectividade, os municípios assumem um papel cada vez mais relevante na criação de ecossistemas locais de inovação, sustentabilidade e participação cidadã. Neste contexto, perguntou-se: em que medida a articulação entre estruturas políticas, práticas de governação e fatores contextuais contribui para a compreensão dos municípios empreendedores? Assim, com o objetivo de identificar as políticas, práticas e tendências associadas à emergência do paradigma dos municípios empreendedores, foi realizada uma revisão sistemática teórico-reflexiva da literatura. A discussão conduziu à proposta de um modelo conceptual integrador que articula três dimensões interdependentes: as políticas públicas empreendedoras, que estruturam a visão estratégica e os instrumentos de intervenção local; as práticas empreendedoras municipais, que traduzem a inovação e a capacidade de execução; e as tendências globais, que configuram o contexto tecnológico e social das autarquias. Conclui-se que estas dimensões são mediadas por fatores institucionais, nomeadamente a *smart governance*, a capacidade organizacional e as redes de cooperação, que determinam o grau de desempenho de um território sustentável.

Palavras-chave: empreendedorismo municipal, *smart governance*, setor público, desenvolvimento local, inovação social

Abstract. In today's era of connectivity, municipalities are playing an increasingly important role in creating local ecosystems of innovation, sustainability and citizen participation. In this context, we pose the following question: to what extent does the articulation between political structures, governance practices, and contextual factors contribute to understanding entrepreneurial municipalities? Thus, to identify the policies, practices, and trends associated with the emergence of the entrepreneurial municipality paradigm, we conducted a systematic, theoretical, and reflective review of the literature on the subject. The discussion led to the proposal of an integrative conceptual model that articulates three interdependent dimensions: entrepreneurial public policies, which structure the strategic vision and local intervention instruments; municipal entrepreneurial practices, which translate innovation and execution capacity; and global trends, which shape the technological and social context of local authorities. It is concluded that these dimensions are mediated by institutional factors, namely smart governance, organisational

capacity and cooperation networks, which determine the degree of performance of a sustainable territory.

Keywords: municipal entrepreneurship, smart governance, public sector, local development, social innovation

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os municípios têm vindo a assumir um papel cada vez mais relevante na promoção do desenvolvimento económico, social e territorial. A transformação da governação local tradicional, centrada na execução de políticas setoriais e na prestação de serviços básicos, para uma lógica de empreendedorismo municipal reflete uma mudança paradigmática na forma como o poder local se posiciona diante dos desafios atuais (Gutiérrez et al., 2025). Esta transição implica que as autarquias deixem de ser meros agentes administrativos para se tornarem atores proativos na criação de valor público, na promoção da inovação e na dinamização de ecossistemas empreendedores locais.

A emergência desta nova abordagem ocorre num contexto global profundamente marcado pela chamada era da interconectividade. A digitalização, a ubiquidade das redes territoriais, a governação inteligente e a colaboração multinível entre instituições públicas, empresas, universidades e comunidades configuram um ambiente de interdependência crescente (D. Audretsch et al., 2025). Neste contexto, os municípios deixam de estar isolados em suas ações e passam a integrar redes colaborativas de escala regional, nacional e global, nas quais o conhecimento, os dados e a inovação circulam de forma contínua (Jardim, 2024b).

Do ponto de vista científico e político, esta transformação reforça a relevância do estudo sobre os municípios empreendedores, conceito que combina dimensões de gestão estratégica pública, inovação administrativa e orientação empreendedora. A nível social, este debate é igualmente pertinente: a crise climática, as desigualdades territoriais e as rápidas transições tecnológicas e demográficas impõem que o poder local seja capaz de gerar respostas inovadoras e sustentáveis, articulando desenvolvimento económico e coesão social (Bokhari & Myeong, 2022; Kim et al., 2022).

Contudo, apesar da crescente produção académica sobre *entrepreneurial governance* e *public sector entrepreneurship*, ainda é escassa a literatura que sistematiza, de forma integrada, as políticas, práticas e tendências que definem o fenómeno do empreendedorismo municipal. Predominam abordagens fragmentadas, algumas centradas em políticas de inovação e outras em práticas de governação digital ou em estudos de caso isolados, o que dificulta a compreensão de suas interligações e de sua relevância no contexto digital atual (Jardim, 2024b; Wittberg et al., 2024).

A questão orientadora que estrutura esta pesquisa é a seguinte: Quais são as políticas, práticas e tendências que caracterizam um município empreendedor e de que

forma se articulam num modelo de governação inovador e sustentável? O estudo teve como objetivo, em primeiro lugar, realizar uma revisão teórico-reflexiva da literatura recente sobre municípios empreendedores e governação inovadora; depois, visou a identificação de conceitos estruturantes que sustentam a ação empreendedora a nível local e compreender as suas relações; finalmente, propôs-se elaborar um modelo conceptual integrador, capaz de representar as interações entre políticas públicas, práticas municipais e tendências globais, situando o município como agente ativo da inovação e da regeneração territorial.

REVISÃO DA LITERATURA: FUNDAMENTOS E EVOLUÇÃO DO CONCEITO

A literatura sobre o empreendedorismo municipal tem aumentado significativamente nas últimas quatro décadas, acompanhando as transformações estruturais da administração pública e da economia global. O conceito surgiu inicialmente ligado à emergência de formas de governação urbana empreendedora (*entrepreneurial urban governance*) nas décadas de 1980 e 1990, mas, nas últimas décadas, passou a incluir as dimensões da inovação pública, sustentabilidade e redes territoriais (Hall & Hubbard, 1996; Lim et al., 2024; Luo & Shen, 2022).

O conceito de governação empreendedora (*entrepreneurial governance*) surge na literatura anglo-saxónica, particularmente com os trabalhos que analisaram as transformações das cidades industriais sob a lógica neoliberal e a crescente necessidade de as administrações locais competirem por recursos e investimento (Harvey, 1989; Jessop, 2002). A tradicional *urban managerialism*, centrada na gestão e na regulação, foi gradualmente substituída por uma *urban entrepreneurialism*, caracterizada pela proatividade, pela inovação e pela busca de novas fontes de receita e desenvolvimento (Harvey, 1989).

Com a descentralização administrativa e o fortalecimento da autonomia local em vários países europeus, os municípios passaram a desempenhar um papel mais estratégico, articulando políticas de desenvolvimento, inovação e coesão social. Assim, os estudos destacam que o empreendedorismo municipal deixou de se limitar à promoção económica e passou a envolver a capacidade de construir parcerias intersectoriais, mobilizar recursos e promover a aprendizagem institucional (Clarke & Gaile, 1992; Stren & Friendly, 2019).

Por sua vez, o conceito de *orientação empreendedora no setor público* (PSEO) traduz o grau em que as organizações públicas demonstram comportamentos inovadores, proativos e propensos ao risco no cumprimento da sua missão institucional (Kearney et al., 2009; Morris & Jones, 1999; C. A. Silva et al., 2016; Valadares & Emmendoerfer, 2015). Enquanto a *orientação empreendedora* (EO) tradicional, no setor privado, enfatiza o crescimento e a competitividade, a EO pública tem como foco a criação de valor público, articulando inovação administrativa, aprendizagem organizacional e envolvimento comunitário.

Os estudos recentes (e.g., Audretsch et al., 2025; Mempel-Śnieżyk & Wrześniowski, 2024) mostram que a PSEO se manifesta sobretudo em três dimensões: inovação – desenvolvimento e implementação de novas ideias, serviços ou processos no setor público; proatividade – antecipação de necessidades sociais e criação de soluções antes que se tornem exigências políticas; e tomada de risco moderada – disposição para experimentar e lidar com incertezas em contextos de *accountability* e regulação.

Na perspectiva municipal, a EO pública torna-se o eixo central da gestão empreendedora local, permitindo que o município atue como catalisador de redes de inovação e desenvolvimento territorial, servindo como variável mediadora entre políticas empreendedoras, práticas inovadoras e tendências globais, reforçando a capacidade institucional e a governação inteligente.

No contexto português, esta transição acompanha o processo de modernização administrativa iniciado nas décadas de 1990 e 2000, marcado pela introdução de instrumentos de planeamento estratégico, sistemas de qualidade e programas de inovação institucional, com base em reformas como PRACE e PREMAC, que afirmaram a centralidade da inovação estratégica no Estado português (Costa Cruz, 2025). Gradualmente, o município deixou de ser apenas executor de políticas centrais para se tornar catalisador de ecossistemas locais de inovação, mediando relações entre empresas, universidades e a sociedade civil (Catarino et al., 2015).

No contexto brasileiro, o movimento de municipal empreendedorismo também tem ganhado tração, sobretudo por meio de programas como o Cidade Empreendedora do SEBRAE, que orienta municípios a elaborar diagnósticos territoriais e planos de ação customizados para o empreendedorismo local. Por sua vez, os estudos que analisam o Índice de Cidades Empreendedoras (ICE) demonstram como os municípios aderem a critérios de inovação institucional e de estímulo ao ambiente de negócios. Em municípios menores, verificam-se emergências de iniciativas empreendedoras em nichos antes não explorados, evidenciando que até mesmo localidades de baixa escala procuram adotar lógicas inovadoras. As análises que vinculam condições urbanas e infraestrutura ao empreendedorismo municipal reforçam que densidade urbana, serviços públicos e conectividade são determinantes para o sucesso de políticas locais (Rocha et al., 2024).

Estes casos portugueses e brasileiros ilustram que os municípios, mesmo em contextos de grandes desafios sociais e económicos, podem emergir como agentes ativos de inovação local, mediando entre os governos, o mercado e a sociedade civil. Nesse sentido, as políticas públicas empreendedoras são entendidas como instrumentos pelos quais os municípios criam condições para fomentar a iniciativa económica, a inovação social e a sustentabilidade local. A literatura distingue entre políticas estruturantes, que fornecem a base física e institucional para o empreendedorismo (infraestruturas, zonas industriais, incentivos fiscais); políticas habilitadoras, que reforçam capacidades humanas e tecnológicas (formação, incubação, apoio a *startups*); e políticas transformativas, que visam

alterar sistemas sociais e ambientais, promovendo inovação social e a transição ecológica (M. A. Da Silva & Fernandes, 2019).

Nos últimos anos, observa-se uma convergência entre as políticas de desenvolvimento económico e os objetivos da Agenda 2030, refletindo uma lógica de empreendedorismo sustentável e de inovação regenerativa (Borsari & Kunas, 2022; Lee et al., 2016; United Nations, 2015). Nesse sentido, sublinha-se a importância de estratégias *place-based*, adaptadas às especificidades territoriais e ancoradas na inteligência coletiva local. Em paralelo, o movimento do *new municipalism* propõe uma redefinição do papel dos municípios como laboratórios democráticos e inovadores, capazes de articular políticas económicas, ambientais e sociais sob uma perspetiva integrada (Arpini et al., 2023).

Assim, as políticas municipais empreendedoras configuram-se como mecanismos de inovação pública, nos quais o poder local atua como agente de mudança e como mediador entre a esfera pública e o setor privado, promovendo o valor público e o desenvolvimento sustentável.

Enquanto as políticas definem a orientação estratégica, as práticas empreendedoras municipais representam o nível operacional da inovação local. Estas práticas englobam o conjunto de ações, programas e comportamentos organizacionais que expressam a capacidade do município de inovar e gerar impacto (Jardim, 2021).

A literatura identifica diferentes tipologias de práticas: gestão inovadora e intraempreendedorismo público, que se traduzem na adoção de metodologias participativas, design thinking, laboratórios de inovação e projetos experimentais (Hartley et al., 2018); digitalização e governação inteligente, através de portais integrados, plataformas de dados abertos, inteligência territorial e automatização de processos administrativos (Tomor et al., 2021); inovação social e comunitária, apoiando cooperativas, economia solidária e projetos de regeneração urbana com base em participação cidadã (Dias & Partidário, 2019); e captação e gestão de investimento, envolvendo parcerias público-privadas, candidaturas a fundos europeus e estratégias de *place branding* (Almeida & Felippi, 2020).

Estudos recentes sobre municípios portugueses, demonstram que a combinação de liderança política visionária, capacidade técnica e envolvimento comunitário é determinante para o sucesso destas práticas (Subtil et al., 2023). A gestão municipal empreendedora não se restringe a atrair capital, mas visa mobilizar recursos intangíveis, como conhecimento, criatividade e confiança, que sustentam o desenvolvimento territorial de longo prazo.

A literatura mais recente sublinha que o empreendedorismo municipal ocorre num ambiente de interconectividade crescente, marcado por megatendências globais que redefinem a natureza da governação pública (Diaz-Sarachaga, 2025; Jardim, 2024a). Distinguem-se quatro grandes transições interligadas: transição digital, impulsionada pela inteligência artificial, pela automatização e pela cultura dos dados, que transforma a relação

entre município e cidadão; transição ecológica, orientada por políticas de neutralidade carbônica, economia circular e sustentabilidade ambiental; transição social, que envolve novos modelos de inclusão, diversidade e empreendedorismo de base comunitária; e transição colaborativa, que promove redes policêntricas e formas de governação multinível, em que municípios partilham conhecimento, recursos e inovação.

Importa identificar os conceitos fundamentais desta pesquisa. Em primeiro lugar, o conceito de empreendedorismo no setor público (*public sector entrepreneurship*) refere-se à capacidade das organizações governamentais de agir de forma inovadora, proativa e orientada para a criação de valor público, rompendo com a lógica burocrática tradicional e introduzindo práticas de experimentação e aprendizagem institucional (Kearney et al., 2009; Morris & Jones, 1999). Esta orientação empreendedora manifesta-se, sobretudo, na busca por soluções criativas para desafios coletivos, na gestão eficiente dos recursos e na mobilização de capital social e institucional. No âmbito local, estas dinâmicas convergem no conceito de empreendedorismo municipal (*municipal entrepreneurship*), que descreve o papel das autarquias como atores catalisadores de inovação territorial, responsáveis por articular políticas públicas, práticas administrativas e redes colaborativas em prol do desenvolvimento sustentável (Barnett et al., 2022; Ryser et al., 2023). A consolidação deste paradigma encontra sustentação na lógica da *smart governance*, entendida como um modelo de governação em rede, digital e participativa, no qual a tecnologia, os dados abertos e a transparência reforçam a capacidade adaptativa e a confiança pública (Guenduez et al., 2018; Ruijter et al., 2023). Este modelo exige competências de gestão baseadas na inteligência institucional e na aprendizagem organizacional, favorecendo uma administração pública mais conectada, ágil e colaborativa.

Tais abordagens ligam-se intimamente à perspetiva do desenvolvimento local, concebido como um processo endógeno e territorialmente ancorado de mobilização de recursos humanos, sociais e culturais em torno de objetivos de coesão e sustentabilidade (D. B. Audretsch & Belitski, 2021; Stam, 2015). Neste contexto, a inovação colaborativa surge como a força motriz que transforma a governação pública, através da cooperação entre múltiplos atores, como o Estado, empresas, universidades e sociedade civil, para cocriar soluções partilhadas e regenerativas (Ansell & Gash, 2008; Bach, 2018; Boushey & McGrath, 2020; Oliveira et al., 2024).

Em conjunto, estes cinco conceitos configuram o quadro conceptual do município empreendedor contemporâneo, no qual a governação inteligente, o empreendedorismo público e municipal, o desenvolvimento local e a inovação colaborativa se entrelaçam para promover territórios mais resilientes, criativos e sustentáveis na era da conectividade. Resumindo, a literatura revela uma transição clara: do município gestor ao município empreendedor e interconectado, capaz de combinar políticas empreendedoras, práticas inovadoras e tendências globais para gerar valor público. Esta revisão fornece o alicerce teórico sobre o qual se construirá, nas secções seguintes, o modelo conceptual proposto.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Neste estudo, seguimos uma abordagem teórico-reflexiva de revisão da literatura, com o propósito de sistematizar os contributos científicos mais recentes sobre o fenómeno dos municípios empreendedores e de propor um modelo conceptual integrador. A opção por uma revisão de natureza qualitativa e interpretativa justifica-se pela natureza emergente e interdisciplinar do tema, que envolve dimensões de políticas públicas, inovação administrativa, sustentabilidade e governação digital.

A revisão baseou-se no método da análise temática, que permite articular o rigor da codificação sistemática com a flexibilidade interpretativa necessária para a construção de categorias conceptuais de ordem superior (Braun & Clarke, 2021).

A recolha de literatura foi realizada em setembro de 2025, por meio do Elicit, versão Plus, abrangendo os principais artigos publicados sobre as seguintes palavras-chave: *municipal entrepreneurialism*, *entrepreneurial governance*, *public sector entrepreneurship*, *smart governance*, *local development*. No total, foram analisadas aproximadamente 110 publicações, das quais 20 foram selecionadas por atenderem aos critérios de qualidade e de pertinência temática.

O processo de análise seguiu quatro etapas principais: leitura exploratória e codificação inicial, destinada a identificar conceitos e expressões-chave relacionados com políticas, práticas e tendências de empreendedorismo municipal; agrupamento temático, no qual as categorias iniciais foram condensadas em três, as políticas públicas empreendedoras, as práticas municipais inovadoras e as tendências emergentes; integração reflexiva, através da comparação entre os temas e da identificação das relações dinâmicas entre eles, destacando fatores mediadores (governança, capacidade institucional, redes colaborativas); e síntese interpretativa, culminando na formulação de um modelo conceptual integrador que articula as dimensões identificadas e propõe um quadro analítico para estudos empíricos futuros.

O processo analítico privilegiou uma leitura interpretativa e crítica, visando a compreensão não apenas do que os estudos afirmam, mas também a identificação das lacunas e convergências presentes na literatura. Esta abordagem permitiu integrar diferentes perspetivas, como as económicas, políticas, sociológicas e tecnológicas, numa visão holística do município enquanto ator empreendedor e interconectado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise temática da literatura permitiu identificar três temas interdependentes — políticas públicas empreendedoras, práticas municipais inovadoras e tendências emergentes na era da interconectividade — que, em conjunto, delineiam o campo conceptual do empreendedorismo municipal contemporâneo. Estes temas não devem ser entendidos como categorias estanques, mas como dimensões dinâmicas que se influenciam

mutuamente e, mediadas por fatores institucionais e relacionais, moldam o desempenho dos municípios na criação de valor público e no desenvolvimento territorial sustentável.

O tema das políticas públicas empreendedoras evidencia o papel das políticas locais como catalisadoras da inovação e do empreendedorismo. O município empreendedor não se limita a gerir recursos ou executar programas definidos a nível central; atua como agente político-estratégico, desenhando políticas públicas orientadas para o desenvolvimento económico, social e ambiental do território (Mempel-Śnieżyk & Wrześniowski, 2024; Pu & Zou, 2025; Roundy & Trussel, 2025; Wittberg et al., 2024).

A literatura recente identifica uma transformação profunda nas políticas municipais, que passaram de uma lógica de regulação e prestação de serviços para outra de promoção da inovação e da competitividade (Brito, 2021; de Wit et al., 2019; Jardim, 2024a; Kim et al., 2022). Três eixos principais estruturam esta transformação: políticas estruturantes, que asseguram as bases institucionais e infraestruturais do desenvolvimento (planeamento estratégico, capacitação técnica, criação de zonas empresariais e ecossistemas de inovação); políticas habilitadoras, voltadas para o fortalecimento do capital humano e social (formação, empreendedorismo jovem e feminino, redes de incubação e apoio à inovação social); e políticas que integram a sustentabilidade ambiental e a inclusão social como objetivos estratégicos.

Estas políticas revelam uma tendência crescente para o empreendedorismo público institucionalizado, em que as autarquias assumem riscos, inovam nos processos e mobilizam parceiros externos (Mempel-Śnieżyk & Wrześniowski, 2024; Ryser et al., 2023; Solano, 2023). O município torna-se, assim, um *policy entrepreneur*, isto é, um ator público que identifica oportunidades, cria soluções inovadoras e promove mudanças sistémicas a partir do nível local.

O segundo tema diz respeito às práticas concretas que traduzem o empreendedorismo municipal em prática. Se as políticas representam a visão e a estrutura, as práticas correspondem à execução quotidiana e à cultura organizacional que sustenta a inovação. A literatura aponta quatro tipos de práticas dominantes. Em primeiro lugar destaca-se a gestão inovadora e intraempreendedorismo público — caracterizados por estruturas flexíveis, equipas multidisciplinares, metodologias de design thinking e laboratórios de inovação (*innovation labs*) voltados para a melhoria de serviços e para a criação de soluções co-desenhadas com cidadãos (Hartley et al., 2018). Em segundo lugar, constatamos a digitalização e a *smart governance*, como a utilização de plataformas digitais, dados abertos e inteligência territorial para aumentar a eficiência, a transparência e a participação; neste contexto, a digitalização não é apenas tecnológica, mas também cultural, traduzindo-se numa nova ética de governação baseada em dados, colaboração e confiança (Ruijter et al., 2023). Em terceiro lugar, a inovação social e comunitária aponta para o envolvimento de organizações da sociedade civil, cooperativas e movimentos cívicos na concepção de respostas a problemas complexos, como a pobreza, a habitação e a transição energética; neste âmbito, o município empreendedor atua como facilitador, apoiando a

cocriação e a experimentação social (Mulgan, 2019). Finalmente, a captação e a gestão de investimento, baseadas no desenvolvimento de estratégias de *place branding*, atração de empresas e parcerias público-privadas, sem perder de vista o equilíbrio entre o crescimento económico e o bem-estar coletivo (Almeida & Felippi, 2020).

Em Portugal, casos como Fundão, Cascais, Oeiras ou Águeda ilustram a capacidade de combinar inovação tecnológica, políticas participativas e visão estratégica, reforçando o papel dos municípios como laboratórios vivos de inovação territorial (Castro, 2019; Jardim, 2020).

De um ponto de vista teórico, estas práticas confirmam a pertinência do conceito de orientação empreendedora pública (Public Sector Entrepreneurial Orientation – PSEO), que incorpora comportamentos de proatividade, inovação, assunção de riscos e autonomia organizacional (Moric Milovanovic et al., 2025; Vivona et al., 2025). Os municípios com maior PSEO tendem a adotar práticas mais criativas, adaptativas e eficazes na promoção do desenvolvimento local.

O terceiro tema, transversal aos anteriores, refere-se às tendências globais que moldam o contexto em que os municípios empreendedores atuam. A literatura contemporânea enfatiza quatro transições estruturais interdependentes: transição digital, caracterizada pela adoção de tecnologias disruptivas — como inteligência artificial, *blockchain* e *big data* — que transformam a gestão pública e o relacionamento entre o município e os cidadãos (Kundu, 2019); transição ecológica, impulsionada por políticas de neutralidade carbónica, mobilidade sustentável e economia circular, que requerem uma governação local orientada pela sustentabilidade (Taliouris et al., 2023); transição social, centrada na inclusão, na diversidade e na capacitação comunitária, reconhecendo o empreendedorismo social como vetor de coesão territorial (Talmage & Knopf, 2017; UNESCO, 2020); e transição colaborativa, baseada em redes policêntricas de municípios, consórcios intermunicipais e comunidades de prática, que promovem aprendizagem mútua e difusão de inovação (Arpini et al., 2023; Ryser et al., 2023; Sroka et al., 2024).

Estas quatro transições configuram a era da interconectividade, em que o valor público é gerado por fluxos de informação, colaboração e conhecimento. O município empreendedor deixa de ser um agente isolado e torna-se um nó de uma rede global de inovação, partilhando dados, experiências e recursos. A literatura contemporânea descreve esta dinâmica como *smart governance*, que combina capacidade tecnológica, transparência e participação cidadã (Kaiser, 2024; Ruijter et al., 2023).

A análise sistemática dos estudos publicados entre 2018 e 2025 permitiu identificar um campo em consolidação sobre o empreendedorismo municipal e as suas ligações à *smart governance*, à inovação pública e aos ecossistemas de desenvolvimento local. A Tabela 1 sintetiza os principais contributos teóricos e empíricos da literatura recente, agrupando-os por tema, país e abordagem metodológica.

Tabela 1 - Análise comparativa da literatura sobre municípios empreendedores (2018–2025)

Cluster	Principais Autores	Palavras-chave associadas
Empreendedorismo Público e Teoria	Moric Milovanovic (2024), Olumekor (2024), Roundy (2024), Thompson (2020)	PSE, valor público, inovação institucional
Políticas Municipais e Estratégias Locais	Ryser (2023a, b), Howarth (2022), Pilewicz (2022), Sroka (2024), Wittberg (2024)	Fiscalidade, autonomia, integridade, ecossistemas
Smart Governance e Cidades Inteligentes	Guenduez (2018), Pereira (2018), Ruijer (2023), Kaiser (2024), Kummitha (2025), Yin & Song (2023)	Digitalização, participação, interoperabilidade
Ecossistemas e Redes Colaborativas	Muftugil-Yalcin (2024), Mempel-Śnieżyk & Wrześniowski (2024), Audretsch (2025), Pu (2025)	Redes, parcerias, PSEO, inovação social

Nesta revisão sobressai uma primeira vertente, de natureza conceptual e teórica, representada por autores como Moric Milovanovic (2024), Olumekor (2024), Roundy (2024) e Thompson (2020). Estes estudos discutem o empreendedorismo no setor público (*Public Sector Entrepreneurship – PSE*), clarificando as suas diferenças em relação ao empreendedorismo privado e sublinhando que a criação de valor público, a *accountability* e o risco político configuram dimensões específicas do agir empreendedor em contextos governamentais. Esta linha de investigação tem fornecido o enquadramento conceptual necessário para compreender a emergência de um novo tipo de agente público, o *policy entrepreneur*, e para fundamentar teoricamente o conceito de orientação empreendedora pública (PSEO).

A segunda vertente reúne investigações que abordam as políticas municipais e nas estratégias locais de desenvolvimento empreendedor. Trabalhos como os de Ryser (2023a, 2023b), Howarth et al. (2022), Pilewicz et al. (2022), Sroka et al. (2024) e Wittberg (2024) analisam a atuação de municípios no Canadá, Reino Unido, Polónia e Suécia, evidenciando a diversidade de instrumentos mobilizados — desde alavancas fiscais e parcerias público-privadas até programas de apoio a PMEs e mecanismos de integridade pública. Estes estudos reforçam que o desempenho empreendedor municipal depende não apenas de recursos financeiros, mas também de capacidade institucional, transparência e densidade relacional com o tecido económico local.

Uma terceira vertente, centrada na *smart governance*, abrange trabalhos de Guenduez et al. (2018), Pereira et al. (2018), Ruijer et al. (2023), Kaiser (2024), Kummitha (2025) e Yin & Song (2023). Esta literatura enfatiza a importância da digitalização, da participação cidadã e da interoperabilidade tecnológica como fatores de sucesso para uma administração pública inovadora. A análise mostra que as plataformas digitais e os dados abertos se tornaram instrumentos fundamentais de eficiência, transparência e confiança, transformando o município num agente conectado e responsivo. Contudo, os autores

alertam que a tecnologia, por si só, não garante inovação, uma vez que pressupõe uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem e a colaboração.

A quarta vertente emerge da articulação entre empreendedorismo público, ecossistemas de inovação e redes colaborativas, como evidenciado em estudos de Muftugil-Yalcin (2024), Mempel-Śnieżyk & Wrześniowski (2024), Audretsch (2025) e Pu (2025). Estes autores analisam como os municípios atuam como orquestradores de redes que ligam empresas, universidades, organizações sociais e cidadãos. Tal abordagem reconhece que a inovação pública e a capacidade empreendedora local dependem da colaboração intermunicipal e da formação de ecossistemas territoriais de aprendizagem.

Comparativamente, a literatura europeia (especialmente da Polónia, do Reino Unido e da Suécia) privilegia análises institucionais e de políticas públicas, enquanto os estudos asiáticos e norte-americanos destacam a digitalização e a governança baseada em dados. Há, portanto, diferenças regionais significativas na forma como o empreendedorismo municipal é conceptualizado e operacionalizado: em contextos anglo-saxónicos predomina uma visão estratégica e fiscal, enquanto, em contextos asiáticos, sobressai a dimensão tecnológica e colaborativa.

Em termos metodológicos, nota-se uma predominância de abordagens qualitativas e mistas, frequentemente sustentadas em estudos de caso, revisões sistemáticas e análises de discurso. O uso de métodos quantitativos tem vindo a crescer, sobretudo em países como a Polónia e a Suécia, onde se procuram medir empiricamente os efeitos da *Public Sector Entrepreneurial Orientation* (PSEO) e da integridade institucional no desempenho local.

A síntese dos resultados aponta para três metatemas transversais: a PSEO como variável estruturante que explica a capacidade de inovação e adaptação dos municípios; a *smart governance* como infraestrutura de modernização e de confiança pública; e as redes colaborativas como mecanismo essencial de difusão de práticas empreendedoras.

Contudo, a literatura ainda carece de estudos longitudinais e comparativos, que permitam avaliar o impacto efetivo das práticas empreendedoras no desenvolvimento territorial. Além disso, persistem lacunas geográficas, com escassez de estudos em contextos latino-americanos, africanos e mediterrânicos, e a ausência de indicadores padronizados que facilitem a mensuração do empreendedorismo público municipal.

Em suma, o empreendedorismo municipal emerge como um paradigma híbrido e relacional, que combina racionalidade estratégica, inovação tecnológica e responsabilidade pública. Esta evolução teórica e empírica abre espaço para a construção de um modelo conceptual integrador, capaz de representar, de forma sistemática, as interdependências entre políticas públicas, práticas municipais e tendências globais na era da interconectividade. A secção seguinte apresenta essa proposta, procurando traduzir, de forma gráfica e analítica, o que a literatura apenas esboça de forma dispersa: uma visão sistémica do município empreendedor como agente regenerativo, digital e colaborativo do desenvolvimento sustentável.

PROPOSTA DE MODELO CONCEPTUAL DOS MUNICÍPIOS EMPREENDEDORES NA ERA DA INTERCONECTIVIDADE

A revisão teórico-reflexiva e a análise comparativa dos estudos internacionais (2018–2025) permitem propor um modelo conceptual integrador que explica como as políticas, práticas e tendências globais se articulam na configuração do município empreendedor contemporâneo. Este modelo parte do pressuposto de que a capacidade empreendedora das autarquias não decorre apenas de fatores económicos ou tecnológicos, mas resulta da interação sistémica entre orientação institucional, governação inteligente e ecossistemas colaborativos.

O modelo, que designamos de *modelo conceptual dos municípios empreendedores na era da interconectividade*, estrutura-se em três vértices principais e três eixos de integração, que traduzem as dinâmicas centrais identificadas na literatura recente:

1. **Políticas públicas** empreendedoras (vértice estratégico). Corresponde à dimensão da intencionalidade política e à capacidade de formulação estratégica dos governos locais. Inclui instrumentos como o planeamento participativo, fundos de inovação, parcerias público-privadas e políticas de fomento empresarial e social. Estas políticas definem o sentido e a orientação do desenvolvimento, estabelecendo as condições estruturais para a experimentação e a inovação (Barnett et al., 2022; Mempel-Śnieżyk et al., 2022; Ryser et al., 2023).
2. Práticas municipais inovadoras (vértice operativo). Representa o conjunto de ações e comportamentos organizacionais que traduzem as políticas em resultados concretos. Inclui práticas de gestão inovadoras, intraempreendedorismo público, laboratórios de inovação, digitalização de serviços e iniciativas de coprodução com cidadãos e empresas (Mempel-Śnieżyk & Wrześniowski, 2024; Muftugil-Yalcin et al., 2025; Roundy, 2017).
3. Tendências globais e contextuais (vértice adaptativo). Integra as forças externas que condicionam ou inspiram a ação municipal: transições digitais, ecológicas, sociais e colaborativas. Nesta dimensão situam-se as agendas da *smart governance*, da sustentabilidade e da colaboração em rede entre territórios (Guenduez et al., 2018; Kummitha, 2025; Ruijter et al., 2023; Yin & Song, 2023).

Entre os três vértices principais emergem três eixos de integração, que representam as forças relacionais do modelo:

1. Eixo da *smart governance*. Articula políticas e práticas, traduzindo a visão estratégica em ação coordenada. A governação inteligente é o mecanismo que converte intenções políticas em inovação institucional por meio do uso de dados, da transparência e da participação digital (Kaiser, 2024; Pereira et al., 2018).

2. Eixo da capacidade institucional e aprendizagem organizacional. Liga políticas e tendências globais, garantindo que a autarquia desenvolva competências técnicas e cognitivas para se adaptar às transições contemporâneas. Este eixo reflete a capacidade de aprender, avaliar e redesenhar continuamente processos administrativos (Moric Milovanovic et al., 2025b; Olumekor, 2024).
3. Eixo das redes e parcerias colaborativas. Conecta práticas inovadoras e tendências globais, sustentando a criação de ecossistemas de valor partilhado. Representa a dimensão relacional do município empreendedor, onde se formam alianças com universidades, empresas e sociedade civil (D. Audretsch et al., 2025; Pu & Zou, 2025).

Este modelo pode ser visualizado de forma triangular e dinâmica, conforme a Figura 1, na qual cada vértice representa uma dimensão principal e cada eixo expressa uma relação de coevolução. O resultado é um sistema de governação adaptativo, colaborativo e orientado à criação de valor público.

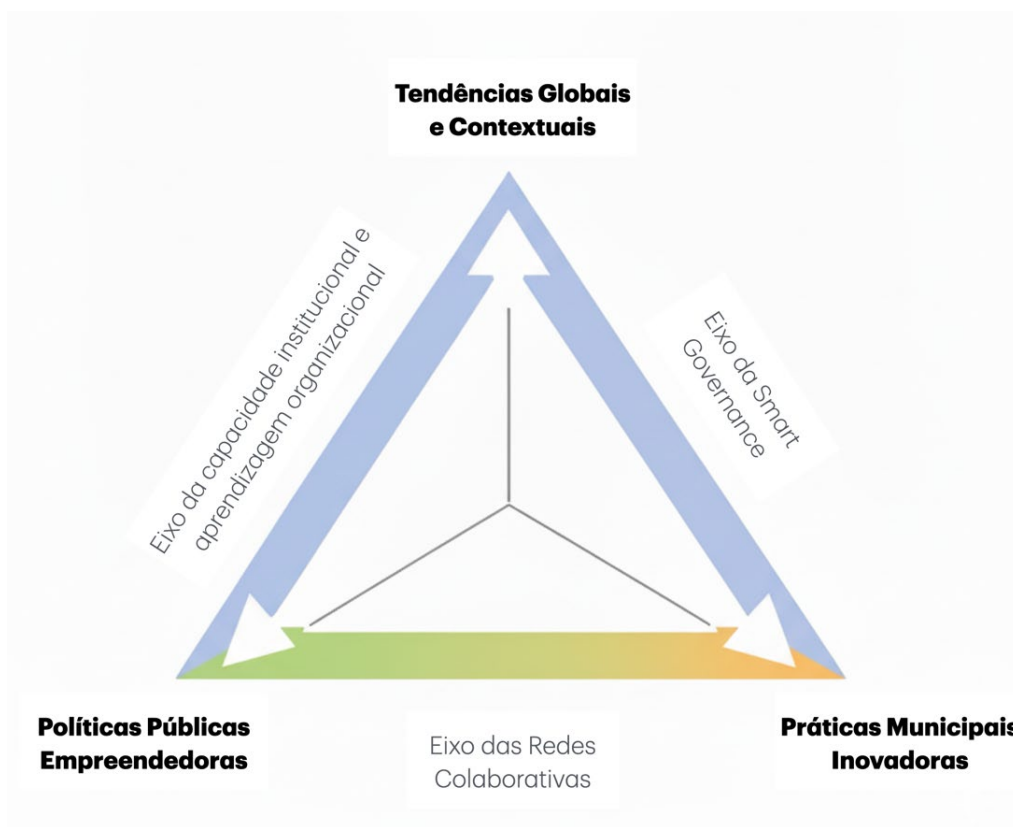


Figura 1 - Modelo conceitual dos municípios empreendedores na era da interconectividade

O modelo conceptual propõe que a maturidade empreendedora municipal resulta da interação equilibrada entre visão política, execução inovadora e adaptação contextual. Quando uma dessas dimensões predomina em detrimento das outras, o sistema tende à

estagnação: políticas sem práticas geram imobilismo; práticas sem políticas perdem direção; e inovação sem contexto resulta em fragmentação.

Assim, o município empreendedor é entendido como um sistema aberto, cuja performance depende da capacidade de integrar a aprendizagem institucional e as redes de colaboração num ambiente global interconectado. Do ponto de vista teórico, o modelo oferece uma estrutura unificadora que sintetiza as abordagens de *public sector entrepreneurship*, *smart governance* e *collaborative innovation*. Do ponto de vista prático, propõe um referencial avaliativo para gestores públicos e investigadores, permitindo identificar níveis de maturidade e orientar políticas de modernização locais.

Em suma, este modelo constitui um avanço teórico e operativo na compreensão da governação local contemporânea. Ao integrar dimensões estratégicas, organizacionais e contextuais, o modelo contribui para:

- Reformular o papel das autarquias locais como agentes de inovação sistémica, capazes de articular políticas públicas, práticas institucionais e redes colaborativas, superando a função tradicional de meros executores de programas nacionais.
- Aprofundar o diálogo entre teoria e prática, ao oferecer uma estrutura conceptual testável que pode orientar estudos empíricos comparativos entre municípios, favorecendo a produção de evidência científica e a aprendizagem interterritorial.
- Fundamentar os processos de avaliação da maturidade empreendedora municipal, propondo dimensões observáveis e mensuráveis associadas a políticas, práticas e tendências globais, elementos essenciais para o diagnóstico e o planeamento estratégico locais.
- Dinamizar a agenda de investigação e inovação pública, articulando os campos da *Public Sector Entrepreneurial Orientation* (PSEO) e da *Smart Local Governance*, e promovendo uma convergência interdisciplinar entre gestão pública, inovação tecnológica e desenvolvimento territorial sustentável.

Com uma visão integrada da governação local, em que a inovação, a colaboração e a inteligência institucional se tornam pilares da capacidade empreendedora municipal, os municípios deixam de ser apenas um espaço administrativo e transformam-se num ecossistema vivo de criação de valor público, orientado para a aprendizagem contínua, a sustentabilidade e o bem comum.

CONCLUSÕES

Neste estudo, identificámos as dimensões do empreendedorismo municipal na era da interconectividade, propondo um modelo conceptual que articula políticas públicas empreendedoras, práticas municipais inovadoras e tendências globais. A partir de uma revisão teórico-reflexiva da literatura (2018–2025), ancorada na análise temática, foi possível identificar que o município empreendedor não constitui apenas uma nova forma

de gestão local, mas antes um paradigma emergente de governação territorial, fundado na inovação, na colaboração e na sustentabilidade.

O estudo revela que as políticas públicas empreendedoras desempenham um papel estruturante, ao orientar a visão estratégica e criar as condições institucionais para o desenvolvimento de ecossistemas locais de inovação. Ao mesmo tempo, as práticas empreendedoras municipais traduzem essas políticas em ações concretas, expressas na digitalização dos serviços, na experimentação administrativa, na promoção de redes e na criação de valor público. Finalmente, as tendências emergentes, como as digitais, ecológicas, sociais e colaborativas, constituem o pano de fundo que redefine as prioridades da governação local, impondo a necessidade de modelos de atuação adaptativos e interconectados.

O modelo conceptual proposto sugere que o desempenho territorial sustentável depende da interação entre estas três dimensões, mediadas por fatores como smart governance, capacidade institucional e redes intermunicipais de cooperação. A interconectividade emerge, assim, como princípio organizador e motor de inovação, transformando o município em nó ativo de uma rede global de conhecimento e ação.

Do ponto de vista teórico, o artigo contribui para integrar abordagens até então dispersas, nomeadamente a literatura sobre *public sector entrepreneurship*, *smart governance* e *place-based development*, num quadro interpretativo coerente. Do ponto de vista prático, oferece um referencial útil para avaliar a maturidade empreendedora dos municípios, apoiar processos de planeamento estratégico e orientar a formulação de políticas públicas locais baseadas em evidências e colaboração.

Contudo, reconhecem-se algumas limitações inerentes à natureza teórica do estudo. A análise baseia-se na literatura secundária e não contempla ainda dados empíricos que confirmem ou refinem o modelo proposto. Por essa razão, os resultados devem ser entendidos como um ponto de partida para futuras investigações de natureza empírica.

Na continuação desta pesquisa, propomos a validação empírica das dimensões do modelo conceptual, através de estudos quantitativos baseados em indicadores municipais, e qualitativos, com estudos de caso comparativos. Sugerimos também a análise longitudinal das políticas e práticas empreendedoras, a fim de compreender a evolução temporal e os impactos cumulativos da inovação municipal. Finalmente, recomendamos o estudo das redes de colaboração intermunicipal e de sua influência na difusão de boas práticas e no reforço da capacidade institucional.

Em síntese, o município empreendedor da era da interconectividade é simultaneamente agente de inovação, mediador de redes e promotor da sustentabilidade. A sua força reside na capacidade de transformar desafios globais em oportunidades locais, combinando visão estratégica, inovação organizacional e compromisso ético com o bem comum. Mais do que um conceito académico, o empreendedorismo municipal representa

uma nova forma de governança regenerativa, orientada para o futuro e ancorada na inteligência coletiva dos territórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, G. G. F. de, & Felippi, A. (2020). Marcas e place branding na articulação com o desenvolvimento territorial. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional*, 8(3), 171. <https://doi.org/10.7867/2317-5443.2020v8n3p171-196>
- Arpini, E., Panez, A., Cumbers, A., & Pearson, B. (2023). New municipalism in South America? Developing theory from experiences in Argentina and Chile. *Urban Studies*, 60(11), 2290–2306. <https://doi.org/10.1177/00420980221126269>
- Audretsch, D., Belitski, M., Eichler, G. M., Mickiewicz, T., & Schwarz, E. (2025). City-level institutions and perceived entrepreneurial ecosystem's growth orientation. *Regional Studies*, 59(1). <https://doi.org/10.1080/00343404.2025.2478066>
- Barnett, N., Griggs, S., Hall, S., & Howarth, D. (2022). Local agency for the public purpose? Dissecting and evaluating the emerging discourses of municipal entrepreneurship in the UK. *Local Government Studies*, 48(5), 907–928. <https://doi.org/10.1080/03003930.2021.1988935>
- Bokhari, S. A. A., & Myeong, S. (2022). Use of Artificial Intelligence in Smart Cities for Smart Decision-Making: A Social Innovation Perspective. *Sustainability (Switzerland)*, 14(2). <https://doi.org/10.3390/su14020620>
- Borsari, B., & Kunas, J. (2022). Historical Memory and Eco-centric Education: Looking at the Past to Move Forward with the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Handbook of Sustainability Science in the Future*, 1–15. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68074-9_40-1
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brito, B. R. (2021). *Conserving Marine Life in Sao Tome and Principe: Concerted Actions with Agenda 2030*. 1–16. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71064-8_152-1
- Castro, R. (2019). DNA Cascais. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia - Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 199–200). Gradiva.
- Catarino, J. R., Silva, M. M. R., & Cristóvam, J. S. da S. (2015). Articulação de competências no poder municipal: um estudo sobre a sua recente reforma em Portugal. *Revista Da ESMESC*, 22(28), 105. <https://doi.org/10.14295/revistadaesmesec.v22i28.p105>
- Clarke, S. E., & Gaile, G. L. (1992). The Next Wave: Postfederal Local Economic Development Strategies. *Economic Development Quarterly*, 6(2), 187–198. <https://doi.org/10.1177/089124249200600207>
- Costa Cruz, M. da. (2025). *Reforma da Administração Pública em Portugal: Entre a Inovação e a Estratégia*. Universidade de Coimbra.
- Da Silva, M. A., & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, 9(5), 271–300. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108>
- de Wit, A., Mensink, W., Einarsson, T., & Bekkers, R. (2019). Beyond Service Production: Volunteering for Social Innovation. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 48(2_suppl), 52S–71S. <https://doi.org/10.1177/0899764017734651>
- Dias, J., & Partidário, M. (2019). Mind the Gap: The Potential Transformative Capacity of Social Innovation. *Sustainability*, 11(16), 4465. <https://doi.org/10.3390/su11164465>
- Diaz-Sarachaga, J. M. (2025). Developing an assessment governance framework for urban digital twins: Insights from smart cities. *Cities*, 156, 105558. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2024.105558>
- Guenduez, A. A., Singler, S., Tomczak, T., Schedler, K., & Oberli, M. (2018). Smart Government Success Factors. *Yearbook of Swiss Administrative Sciences*, 9(1), 96. <https://doi.org/10.5334/ssas.124>
- Gutiérrez, L. D. R., Cayo-Velásquez, N. E., & Cano, C. A. A. (2025). Local Governance and Sustainable Entrepreneurship with An Environmental Focus: Challenges and Opportunities for Administrative Efficiency and the Creation of Social Value. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(47s), 1051–1058. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i47s.9429>
- Hall, T., & Hubbard, P. (1996). The entrepreneurial city: new urban politics, new urban geographies? *Progress in Human Geography*, 20(2), 153–174. <https://doi.org/10.1177/030913259602000201>
- Hartley, K., Woo, J. J., & Chung, S. K. (2018). Urban innovation policy in the postdevelopmental era: Lessons from Singapore and Seoul. *Asia & the Pacific Policy Studies*, 5(3), 599–614. <https://doi.org/10.1002/app5.255>
- Harvey, D. (1989). From Managerialism to Entrepreneurialism: The Transformation in Urban Governance in Late Capitalism. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 71(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/04353684.1989.11879583>
- Jardim, J. (2020). Regiões Empreendedoras: Descrição e avaliação dos contextos, determinantes e políticas favoráveis à sua evolução. *Revista de Divulgação Científica AICA*, 12(1), 197–212.

- Jardim, J. (2021). *Empreende: Manual Global de Educação para o Empreendedorismo*. Mais Leituras.
- Jardim, J. (2024a). Global Innovation Policies: Framework for Developing an Innovative Culture Based on Artificial Intelligence. In M. J. Sousa, S. K. Pani, F. D. Mas, & S. Sousa (Eds.), *Incorporating AI Technology in the Service Sector: Innovations in Creating Knowledge, Improving Efficiency, and Elevating Quality of Life* (pp. 25–43). Apple Academic Press.
- Jardim, J. (2024b). Modelo explicativo do impacto da globalização na educação empreendedora: Políticas globais, comportamentos empreendedores e redes internacionais. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*. <https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2400>
- Jessop, B. (2002). Liberalism, Neoliberalism, and Urban Governance: A State–Theoretical Perspective. *Antipode*, 34(3), 452–472. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00250>
- Kaiser, Z. R. M. A. (2024). Smart governance for smart cities and nations. *Journal of Economy and Technology*, 2, 216–234. <https://doi.org/10.1016/j.ject.2024.07.003>
- Kearney, C., Hisrich, R. D., & Roche, F. (2009). Public and private sector entrepreneurship: similarities, differences or a combination? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 16(1), 26–46. <https://doi.org/10.1108/14626000910932863>
- Kim, E., Jang, G.-Y., & Kim, S.-H. (2022). How to Apply Artificial Intelligence for Social Innovations. *Applied Artificial Intelligence*, 36(1). <https://doi.org/10.1080/08839514.2022.2031819>
- Kummitha, R. K. R. (2025). Smart city governance: assessing modes of active citizen engagement. *Regional Studies*, 59(1). <https://doi.org/10.1080/00343404.2024.2399262>
- Kundu, D. (2019). Blockchain and Trust in a Smart City. *Environment and Urbanization ASIA*, 10(1), 31–43. <https://doi.org/10.1177/0975425319832392>
- Lee, B. X., Kjaerulf, F., Turner, S., Cohen, L., Donnelly, P. D., Muggah, R., Davis, R., Realini, A., Kieselbach, B., MacGregor, L. S., Waller, I., Gordon, R., Moloney-Kitts, M., Lee, G., & Gilligan, J. (2016). Transforming Our World: Implementing the 2030 Agenda Through Sustainable Development Goal Indicators. *Journal of Public Health Policy*, 37(1), S13–S31. <https://doi.org/10.1057/S41271-016-0002-7/METRICS>
- Lim, Y., Edelenbos, J., & Gianoli, A. (2024). What is the impact of smart city development? Empirical evidence from a Smart City Impact Index. *Urban Governance*, 4(1), 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.ugj.2023.11.003>
- Luo, Y., & Shen, J. (2022). Urban entrepreneurialism, metagovernance and ‘space of innovation’: Evidence from buildings for innovative industries in Shenzhen, China. *Cities*, 131, 104067. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2022.104067>
- Mempel-Śnieżyk, A., Derlukiewicz, N., Pilewicz, T., & Godlewska, M. (2022). Entrepreneurial Activities Performed by Local Governments in Poland – The Context of the Entrepreneurial Ecosystem Concept. *Lex Localis - Journal of Local Self-Government*, 20(4), 859–888. [https://doi.org/10.4335/20.4.859-888\(2022\)](https://doi.org/10.4335/20.4.859-888(2022))
- Mempel-Śnieżyk, A., & Wrześniowski, S. (2024). Exploring the nexus between public sector entrepreneurial orientation and local entrepreneurship: A Polish local government example. *Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit*, 39(5–6), 231–252. <https://doi.org/10.1177/02690942251334065>
- Moric Milovanovic, B., Cvjetkovic, M., & Masovic, J. (2025). Public Sector Entrepreneurship: Present State and Research Avenues for the Future. *Administrative Sciences*, 15(3), 71. <https://doi.org/10.3390/admsci15030071>
- Morris, M. H., & Jones, F. F. (1999). Entrepreneurship in Established Organizations: The Case of the Public Sector. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24(1), 71–91. <https://doi.org/10.1177/104225879902400105>
- Muftugil-Yalcin, S., Verver, M., & Theeuwes, N. F. (2025). Walking the talk? An exploratory study on the contributions of municipalities to the social entrepreneurship ecosystem in the Netherlands. *Social Enterprise Journal*, 21(1), 1–21. <https://doi.org/10.1108/SEJ-01-2024-0007>
- Mulgan, G. (2019). *Social Innovation: How Societies Find the Power to Change*. Policy Press.
- Olumekor, M. (2024). A Scoping Review of Entrepreneurship in the Public Sector. *Lex Localis - Journal of Local Self-Government*, 22(01), 1–24. [https://doi.org/10.52152/22.1.1-24\(2024\)](https://doi.org/10.52152/22.1.1-24(2024))
- Pereira, G. V., Parycek, P., Falco, E., & Kleinhans, R. (2018). Smart governance in the context of smart cities: A literature review. *Information Polity*, 23(2), 143–162. <https://doi.org/10.3233/IP-170067>
- Pu, C., & Zou, Y. (2025). Urban entrepreneurialism under network narrative: local government inter-city investment logics in China. *Public Management Review*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/14719037.2025.2522670>
- Rocha, C. T. A. dos S., Moreira, K. I. da S. B., De Souza Neto, B., & Siqueira, P. H. de L. (2024). Inovação e cultura empreendedora: uma análise dos índices de cidades empreendedoras da ENAP. *Brazilian Journal of Business*, 6(1), 175–187. <https://doi.org/10.34140/bjbv6n1-014>
- Roundy, P. T. (2017). “Small town” entrepreneurial ecosystems: Implications for developed and emerging economies. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 9(3), 238–262. <https://doi.org/10.1108/JEEE-09-2016-0040>

- Roundy, P. T., & Trussel, J. M. (2025). The entrepreneurial orientation of special district governments: a study of public entrepreneurship in local governments in Tennessee. *Local Government Studies*, 51(3), 457–481. <https://doi.org/10.1080/03003930.2024.2373764>
- Ruijter, E., Van Twist, A., Haaker, T., Tartarin, T., Schuurman, N., Melenhorst, M., & Meijer, A. (2023). Smart Governance Toolbox: A Systematic Literature Review. *Smart Cities*, 6(2), 878–896. <https://doi.org/10.3390/smartcities6020042>
- Ryser, L., Barrett, J., Markey, S., Halseth, G., & Vodden, K. (2023). Municipal entrepreneurialism: Can it help to mobilize resource-dependent small communities away from path dependency? *Regional Science Policy & Practice*, 15(7), 1477–1493. <https://doi.org/10.1111/rsp3.12649>
- Silva, C. A., Valadares, J. L., & Andrade, D. M. (2016). Entrepreneurial actions in public management: analysis of the Programme “Crédito Solidário” (PCS) in a southern town of Minas Gerais State. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 25–39. <https://doi.org/10.21529/RECADM.2016005>
- Solano, G. (2023). A level playing field for migrant entrepreneurs? The legal and policy landscape across EU and OECD countries. *International Migration*, 61(2), 27–47. <https://doi.org/10.1111/imig.12939>
- Sroka, W., Filipiak, T., & Barczyk-Ciuła, J. (2024). The Role of the Local Government in Fostering Entrepreneurship – Evidence from Municipalities in the Kraków Metropolitan Area. *Economic and Regional Studies / Studia Ekonomiczne i Regionalne*, 17(1), 21–57. <https://doi.org/10.2478/ers-2024-0002>
- Stren, R., & Friendly, A. (2019). Big city mayors: Still avatars of local politics? *Cities*, 84, 172–177. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2018.08.005>
- Subtil, I., Palma, P., Gonçalves, S., & Velez, M. (2023). O Ecossistema Empreendedor nos Municípios Portugueses: A Ação do Poder Local no Incentivo à Atividade Empreendedora. *RPER*, 64, 47–63. <https://doi.org/10.59072/rper.vi64.82>
- Taliouris, E., Chourdakis, M., & Moraitakis, N. (2023). Advancing Sustainable Development, Responsibility and Civic Engagement in Greece: Analyzing the Interplay of Education, Employment, and Political Involvement within the European Policy Framework for Youth. *HAPSc Policy Briefs Series*, 4(2), 75–89. <https://doi.org/10.12681/hapscpbs.36663>
- Talmage, C., & Knopf, R. C. (2017). *Rethinking Diversity, Inclusion, and Inclusiveness: The Quest to Better Understand Indicators of Community Enrichment and Well-Being* (pp. 7–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55408-2_2
- Tomor, Z., Przybilowicz, E., & Leleux, C. (2021). Smart governance in institutional context: An in-depth analysis of Glasgow, Utrecht, and Curitiba. *Cities*, 114, 103195. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2021.103195>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. ONU. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Valadares, J., & Emmendoerfer, M. (2015). A Incorporação do Empreendedorismo no Setor Público: reflexões baseadas no contexto brasileiro. *Revista de Ciências Da Administração*, 82–98. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2015v17n41p82>
- Vivona, R., Clausen, T. H., Gullmark, P., Cinar, E., & Demircioglu, M. A. (2025). Public sector entrepreneurship: an integrative review. *Small Business Economics*, 64(4), 1791–1815. <https://doi.org/10.1007/s11187-024-00965-5>
- Wittberg, E., Erlingsson, G. Ó., & Wennberg, K. (2024). Does local government corruption inhibit entrepreneurship? *Small Business Economics*, 62(2), 775–806. <https://doi.org/10.1007/s11187-023-00783-1>
- Yin, J., & Song, H. (2023). Does the perception of smart governance enhance commercial investments? Evidence from Beijing, Shanghai, Guangzhou, and Hangzhou. *Heliyon*, 9(8), e19024. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19024>

ÁREA TEMÁTICA 1 – EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: TEORIAS, PRÁTICAS E RESULTADOS

A Educação Empreendedora nos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior de Petrolina-PE o cenário em seus projetos pedagógicos de curso

Tácio Nunes Carvalho

Universidade Federal do Vale do São Francisco. tacio.nunes@discente.univasf.edu.br |
<https://orcid.org/0000-0001-9014-3731>

Deranor Gomes de Oliveira

Universidade Federal do Vale do São Francisco | deranor.oliveira@univasf.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-0510-1671>

Resumo. Este artigo apresenta uma análise do panorama da educação empreendedora nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da cidade de Petrolina-PE, com foco na identificação da presença e da articulação da temática nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Originado de uma dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (PPGDIDES) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), o estudo adota uma abordagem exploratória e quali-quantitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo com apoio do software NVivo 14. Foram analisados 27 PPCs de três instituições públicas, com base em categorias dedutivas e indutivas relacionadas à inserção do empreendedorismo na estrutura curricular. Os resultados revelam que a maioria dos cursos não apresenta qualquer menção ao tema, e mesmo quando presente, o empreendedorismo aparece de forma pontual e desarticulada, sem constituir uma diretriz pedagógica consistente. A partir disso, o artigo propõe recomendações para a integração efetiva da educação empreendedora nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, bem como a criação de uma governança interinstitucional voltada à consolidação de um ecossistema local de educação empreendedora. Conclui-se que, embora o cenário atual revele fragilidades, há um potencial significativo para que as IES públicas de Petrolina assumam um papel protagonista na formação de sujeitos empreendedores e no fortalecimento do desenvolvimento regional.

Palavras-chave: educação empreendedora, ensino superior, projetos pedagógicos de curso, ecossistema empreendedor, desenvolvimento regional

Abstract. This article presents an analysis of the entrepreneurial education landscape in public higher education institutions (HEIs) in the city of Petrolina, Pernambuco, focusing on identifying the presence and articulation of the theme in Course Pedagogical Projects (PPCs). Originating from a master's thesis developed within the scope of the Postgraduate Programme in Semi-Arid Development Dynamics (PPGDIDES) at the Federal University of Vale do São Francisco (Univasf), the study adopts an exploratory and qualitative-

quantitative approach, using content analysis techniques supported by NVivo 14 software. Twenty-seven PPCs from three public institutions were analysed, based on deductive and inductive categories related to the inclusion of entrepreneurship in the curriculum structure. The results reveal that most courses do not mention the topic at all, and even when it is present, entrepreneurship appears in a sporadic and disjointed manner, without constituting a consistent pedagogical guideline. Based on this, the article proposes recommendations for the effective integration of entrepreneurial education in the dimensions of teaching, research and extension, as well as the creation of interinstitutional governance aimed at consolidating a local entrepreneurial education ecosystem. It can be concluded that, although the current scenario reveals weaknesses, there is significant potential for public HEIs in Petrolina to take on a leading role in training entrepreneurs and strengthening regional development.

Keywords: entrepreneurial education, higher education, pedagogical course projects, entrepreneurial ecosystem, regional development

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo tem se consolidado como um dos pilares do desenvolvimento socioeconômico regional e nacional, especialmente em contextos de elevada competitividade e dinamismo econômico. A capacidade de identificar oportunidades, criar negócios inovadores e promover transformações sociais torna-se uma competência estratégica em sociedades contemporâneas (Vale, 2014). Nesse cenário, a educação empreendedora atua como elemento crucial para o fortalecimento de uma cultura empreendedora sustentável e integrada.

Instituições como o Global Entrepreneurship Monitor (GEM) têm desenvolvido análises anuais sobre a atividade empreendedora em diversas economias, contribuindo para o planejamento de políticas públicas voltadas à promoção do empreendedorismo. No Brasil, o Índice das Cidades Empreendedoras (ICE), desenvolvido pela Endeavor em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), tem se destacado como importante instrumento de mapeamento e avaliação do ambiente empreendedor das principais cidades brasileiras desde 2014, oferecendo um olhar contextualizado a partir de dados locais.

A cidade de Petrolina-PE, localizada no Vale do São Francisco, tem ganhado relevância no cenário regional, sendo a única da região a integrar o mapeamento do ICE desde 2019. Esse fato, aliado ao seu papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico do Semiárido, reforça a necessidade de estudos que aprofundem a compreensão da educação empreendedora em nível local.

A educação empreendedora, por sua vez, assume papel fundamental não apenas na criação de negócios, mas também na formação de sujeitos críticos, criativos e inovadores em diversos contextos (Oliveira, 2017; Silva & Pena, 2017). Nesse sentido, as Instituições de

Ensino Superior (IES) são atores estratégicos na consolidação de ecossistemas empreendedores, especialmente por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Cai & Etzkowitz, 2020; Bock et al., 2020).

No entanto, conforme destacado por Santos e Peixoto (2019), desafios significativos ainda são enfrentados no Brasil, sobretudo no que diz respeito à integração da academia aos demais atores do ecossistema empreendedor. A ausência de uma cultura institucional voltada ao empreendedorismo, aliada à fragilidade na estrutura curricular, compromete o desenvolvimento de competências empreendedoras nos estudantes.

Diante disso, o presente estudo, advindo de uma pesquisa de dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (PPGDIDES) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), busca descrever o panorama da educação empreendedora nas instituições públicas de ensino superior da cidade de Petrolina-PE, com base na análise dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Essa investigação se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão da educação empreendedora em contextos específicos, superando modelos genéricos e descontextualizados. Ao analisar o cenário local, pretende-se contribuir tanto para o avanço do campo científico quanto para a formulação de políticas públicas eficazes e coerentes com os desafios e potencialidades regionais.

Por fim, entende-se que fomentar a educação empreendedora é fomentar a inovação, o desenvolvimento econômico e a equidade social (Carayannis & Rakhmatullin, 2014; Isenberg, 2011). Ao capacitar os estudantes para agir com autonomia, criatividade e responsabilidade, as instituições de ensino cumprem um papel essencial no fortalecimento do tecido social e na construção de um futuro mais justo e sustentável.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do empreendedorismo exige uma abordagem interdisciplinar e histórica, considerando que se trata de um construto complexo cujas origens remontam ao século XVIII, na França. No entanto, foi com Schumpeter que o termo ganhou projeção acadêmica, ao ser associado ao processo de inovação como elemento central do desenvolvimento econômico (Vale, 2014). Diversas abordagens teóricas têm sido utilizadas para tratar o fenômeno empreendedor: a econômica, centrada na coordenação de recursos e na inovação; a da inovação, que vê o empreendedor como agente de mudança; a psicológica, voltada às motivações e características pessoais; e a sociológica, que considera os fatores culturais e sociais do ambiente (Vale, 2014; Silva & Pena, 2017).

Essa diversidade teórica culminou no desenvolvimento do conceito de ecossistema empreendedor, que se utiliza da metáfora biológica para descrever a rede de interações entre diversos atores que, ao se articularem, sustentam e promovem o ambiente

empreendedor (Yusoff, Rajah & Ahmad, 2017). Isenberg (2011) propôs uma estrutura composta por seis domínios que sustentam o ecossistema: política governamental, finanças, cultura, apoio institucional, acesso a mercados e capital humano. Para o bom funcionamento do ecossistema, é necessário que essas dimensões interajam de forma integrada, promovendo equilíbrio e retroalimentação contínua (Hayter et al., 2018).

O modelo da tríplice hélice, por sua vez, trouxe importantes contribuições ao associar inovação e empreendedorismo às interações entre universidade, governo e empresas. Esse modelo inspirou a criação de variantes mais amplas, como a quádrupla e a quádrupla hélice, que incluem elementos culturais, sociais e ambientais como componentes essenciais para o desenvolvimento sustentável e inclusivo (Carayannis & Rakhmatullin, 2014).

A adoção da abordagem ecossistêmica gera benefícios significativos, como o aumento do número e da qualidade dos empreendedores inovadores, a criação de ciclos virtuosos de inovação, a democratização do acesso ao empreendedorismo e a formulação de políticas públicas mais eficazes e integradas (Isenberg, 2011). Um exemplo paradigmático de sucesso na construção de ecossistemas é o Vale do Silício, cuja consolidação foi fortemente impulsionada pelo papel da Universidade de Stanford na articulação entre ciência, mercado e governo (Piqué, Berbegal-Mirabent & Etzkowitz, 2018).

Dentro desse panorama, a educação empreendedora emerge como um eixo estruturante dos ecossistemas de inovação. Oliveira (2017) destaca a evolução do conceito de educação empreendedora, que transita entre perspectivas voltadas à formação para criação de negócios e abordagens mais amplas voltadas ao desenvolvimento de competências para a vida. Essa complexidade reflete-se também nas diferentes interpretações e práticas pedagógicas associadas ao tema.

A metáfora do ecossistema também é aplicada à educação empreendedora, reconhecendo seu papel como ator autônomo, porém interdependente dentro do ambiente inovador. Ahmad (2013) defende que a educação empreendedora deve estar presente em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, como forma de consolidar uma cultura empreendedora consistente e transformadora.

As Instituições de Ensino Superior, nesse contexto, são peças-chave na promoção da inovação, atuando não apenas na formação de capital humano, mas também na produção de conhecimento aplicado, na transferência de tecnologia e na articulação com os demais atores sociais e econômicos (Cai & Etzkowitz, 2020; Fortes & Vieira de Matos, 2020). As universidades empreendedoras não apenas formam profissionais, mas lideram a geração de valor social e econômico por meio de iniciativas integradas de ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, a realidade brasileira ainda apresenta importantes desafios. Santos e Peixoto (2019) identificaram, no caso do Rio de Janeiro, dificuldades estruturais na integração entre academia e mercado, além da ausência de uma cultura empreendedora institucionalizada. Esse diagnóstico é reforçado por Silva, Pereira e Guimarães (2021), que apontam obstáculos

percebidos pelos próprios estudantes, como a escassez de disciplinas voltadas ao tema, a falta de apoio institucional, a aversão ao risco e a limitação de recursos financeiros.

Dessa forma, a consolidação de um ecossistema de educação empreendedora depende do compromisso institucional das universidades com a temática. Isso inclui a revisão de suas práticas pedagógicas, a inserção do empreendedorismo nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), e a criação de estruturas e políticas internas voltadas à inovação e à conexão com a comunidade (Bock et al., 2020; Clark et al., 2020).

Portanto, fortalecer a educação empreendedora no ensino superior é essencial para o desenvolvimento de ambientes propícios à inovação, à geração de oportunidades e à superação de desigualdades estruturais. As IES, ao assumirem esse papel, tornam-se protagonistas na construção de um modelo de desenvolvimento mais justo, sustentável e conectado às potencialidades regionais.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza exploratória-descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, cujo objetivo foi mapear e analisar a presença da educação empreendedora nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da cidade de Petrolina-PE.

A amostra foi composta pelos 27 cursos de graduação ofertados pelas três IES públicas que atuam na cidade de Petrolina-PE: o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF-SertãoPE), a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e a Universidade de Pernambuco (UPE). A seleção foi não probabilística por conveniência, uma vez que abrangeu todos os cursos disponíveis cujos PPCs estavam acessíveis publicamente nos sites institucionais.

A análise concentrou-se exclusivamente nos documentos oficiais (PPCs), por serem registros formais que orientam a estrutura, os objetivos e a metodologia dos cursos, refletindo a visão institucional sobre a formação dos estudantes e o compromisso com temas como o empreendedorismo.

A organização e o tratamento dos dados seguiram a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2000), dividida em três fases: 1. Pré-análise: leitura flutuante dos PPCs, identificação das unidades de análise e definição dos critérios de codificação; 2. Exploração do material: desenvolvimento de códigos e subcódigos, parte dedutivamente (com base na estrutura esperada dos documentos) e parte indutivamente (com base em elementos emergentes), aplicados aos PPCs conforme a presença da temática do empreendedorismo; 3. Tratamento e interpretação: categorização dos trechos codificados e análise das relações entre os elementos (introdução, objetivos, metodologia, componentes curriculares etc.), utilizando o software NVivo 14, que permitiu sistematizar e visualizar padrões e conexões entre os dados.

Foram consideradas não apenas menções explícitas ao termo “empreendedorismo”, mas também palavras derivadas ou contextualmente relacionadas. No entanto, termos ambíguos ou genéricos, como “projeto de vida” ou “gestão de negócios”, só foram codificados se claramente associados à temática empreendedora.

O método adotado possibilitou identificar tanto a frequência da presença da educação empreendedora nos documentos quanto a consistência e articulação dessa temática nas estruturas curriculares das IES analisadas.

RESULTADOS

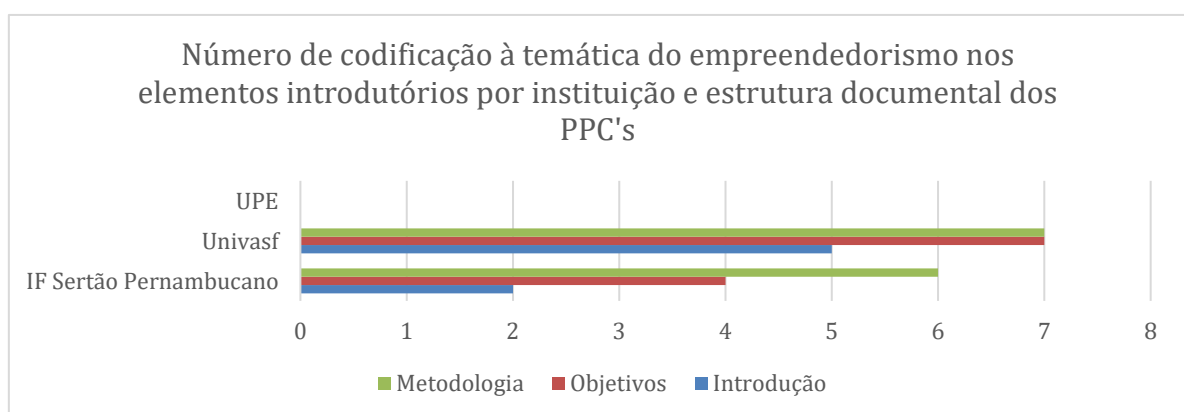
Os resultados deste estudo estão organizados em dois eixos principais: (1) a presença formal da temática do empreendedorismo nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de Petrolina-PE; e (2) a consistência e articulação dessa temática dentro da estrutura curricular dos cursos analisados.

Presença do Empreendedorismo nos PPCs

Dos 27 PPCs analisados, 14 (catorze) não apresentaram nenhuma menção à temática do empreendedorismo. Observou-se uma distribuição desigual entre as instituições: todos os cursos do IF-SertãoPE tiveram trechos codificados com referência ao tema, enquanto a Univasf apresentou codificações em 50% dos cursos, e a UPE apenas no curso de Nutrição.

No que se refere aos elementos introdutórios dos PPCs (introdução, objetivos e metodologia), foi possível identificar 31 codificações ao total relacionadas ao empreendedorismo. A Univasf se destacou nesse aspecto, enquanto a UPE não apresentou nenhuma codificação, uma vez que a única menção, do curso de nutrição, diz respeito a um componente curricular dedicado à temática do empreendedorismo. Essas informações são detalhadas no gráfico 1.

Gráfico 1: “Número de codificação à temática do empreendedorismo nos elementos introdutórios por instituição”

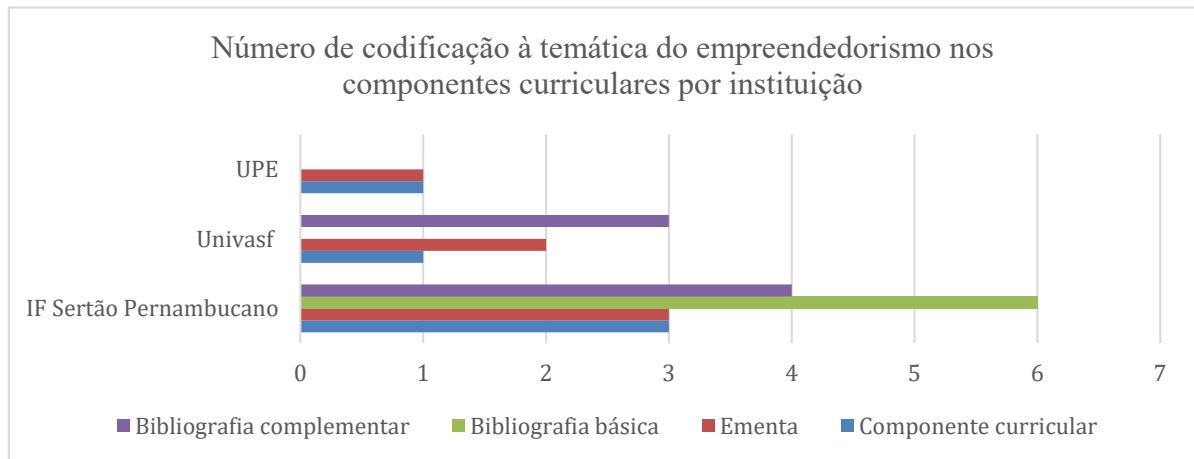


Fonte: Adaptado de Carvalho (2023)

Por sua vez, quando observados os componentes curriculares (disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas), o IF-SertãoPE demonstrou maior expressividade, 3 cursos, com

codificações em relação a componentes curriculares específicos, bem como em ementas e bibliografias que abordam, ainda que pontualmente, o tema do empreendedorismo.

Gráfico 2: “Número de codificação à temática do empreendedorismo nos componentes curriculares por instituição”



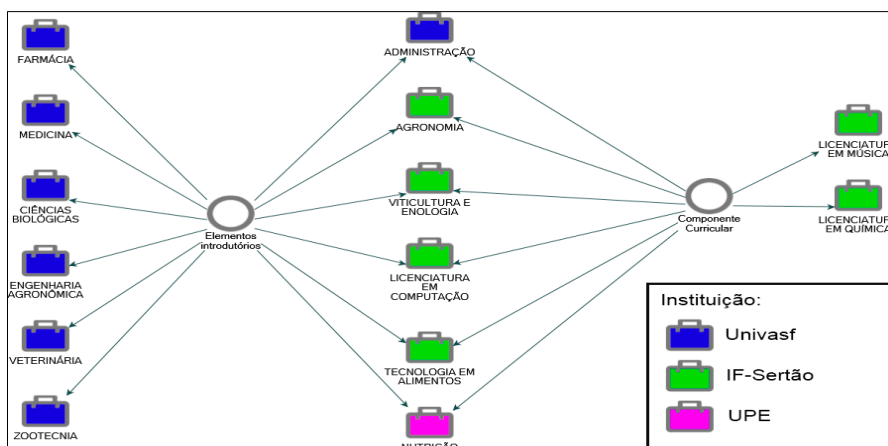
Fonte: Carvalho (2023)

Pode-se observar ainda, no gráfico 2, a Univasf apresenta codificação direta em apenas um componente curricular dedicado ao empreendedorismo, mas apresenta o tema de forma diluída em mais duas ementas e 3 bibliografias complementares em seus cursos.

Consistência da Temática como Ação Integrada

A análise das relações entre os elementos introdutórios e os componentes curriculares obrigatórios permitiu identificar baixa articulação sistêmica da temática do empreendedorismo. Apenas um curso da Univasf (Administração) apresentou conexão entre os dois níveis de estrutura (discurso e prática curricular), conforme a figura 2.

Figura 1: “Diagrama de relações de codificação entre os códigos elementos introdutórios e componente curricular obrigatório e os Projetos Pedagógicos de curso analisados”

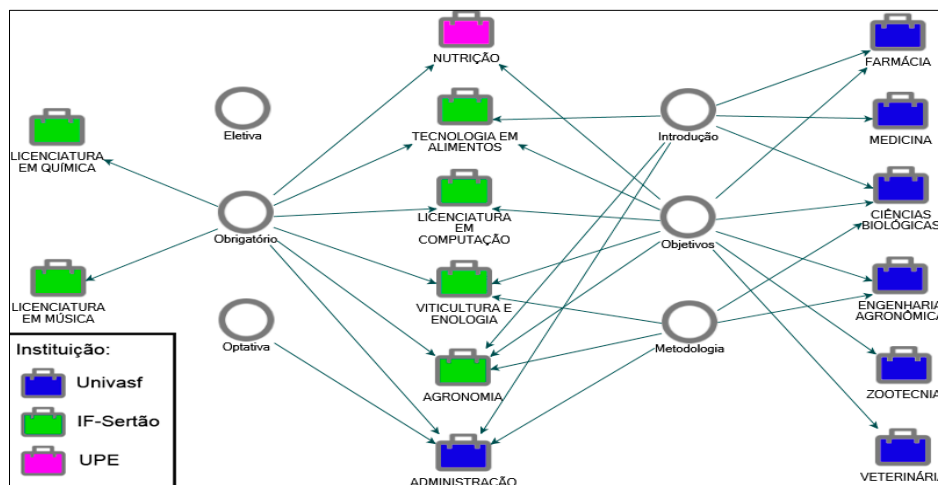


Fonte: Carvalho (2023)

A figura 1 destaca ainda a melhor situação do IF-Sertão Pernambucano nessa análise, uma vez que 4 de seus cursos codificaram nos dois elementos de codificação e outros 2 codificaram, ao menos em seus componentes curriculares. Destaca-se que dentro dos subcódigos desses elementos, somente o curso de Agronomia do IF-SertãoPE apresentou codificação nos três elementos introdutórios e em componente curricular obrigatório.

A figura 2 apresenta, de modo mais detalhado, a organização das codificações considerando-se os subcódigos dos elementos introdutórios e a aplicação do tema em seus componentes curriculares.

Figura 2: “Diagrama de relações de codificação entre os subcódigos dos elementos introdutórios e componente curricular e os Projetos Pedagógicos de curso analisados”



Fonte: Carvalho (2023)

A figura 2 demonstra um cenário onde, dos cursos da Univasf que codificaram em seus elementos introdutórios, apenas o curso de administração definiu a prática do tema em componentes curriculares. A UPE, em seu único curso codificado, também fez esse movimento, apesar de nos elementos introdutórios codificar apenas nos objetivos. E o IF Sertão Pernambucano caracterizou-se enquanto uma instituição onde o tema do empreendedorismo perpassa de modo mais difundido em seus cursos, apesar de apenas o curso de agronomia apresentar consistência na codificação dos três elementos introdutórios traduzindo-se em uma prática por meio de componente curricular.

DISCUSSÃO

Os resultados revelam um cenário marcadamente fragmentado e desarticulado no que se refere à presença e consolidação da educação empreendedora nas instituições públicas de ensino superior da cidade de Petrolina-PE. Embora o empreendedorismo seja amplamente reconhecido na literatura como vetor essencial para o desenvolvimento econômico e social (Isenberg, 2011; Vale, 2014), o estudo demonstrou que a sua inserção nos Projetos

Pedagógicos de Curso (PPCs) é incipiente, e, quando presente, aparece de forma pontual e muitas vezes desvinculada de uma proposta formativa integrada.

Essa constatação confirma as análises de Santos e Peixoto (2019), que identificaram a falta de cultura empreendedora institucionalizada e a dificuldade de articulação entre a academia e os demais atores do ecossistema como entraves centrais à construção de ambientes inovadores no Brasil. No caso de Petrolina, mesmo em um contexto regional estratégico, os dados apontam para a ausência de políticas institucionais consolidadas voltadas à formação de competências empreendedoras, especialmente no nível curricular — o que deveria ser evidenciado de forma clara nos PPCs.

Além disso, o estudo ratifica a observação de Cai e Etzkowitz (2020), em seus contextos estudados, ao demonstrar que as universidades da região também não assumem, ainda, de forma efetiva e formal o seu papel dentro do modelo da tríplice hélice, no qual a academia atua como catalisadora de inovação, conectando-se ao governo e às empresas em prol do desenvolvimento. Mesmo as menções ao empreendedorismo nos documentos analisados não se desdobram em práticas curriculares estruturadas, revelando um hiato entre o discurso institucional e a prática pedagógica. Apenas casos pontuais, como o curso de Administração da Univasf e alguns cursos do IF-SertãoPE, demonstraram algum nível de coerência entre elementos introdutórios e componentes curriculares.

A escassez de componentes curriculares dedicados ao empreendedorismo compromete a formação de capital humano qualificado para atuação em ecossistemas inovadores, uma vez que os estudantes deixam de desenvolver competências como pensamento crítico, resolução de problemas, empatia e criatividade — elementos essenciais para a atuação empreendedora conforme aponta Oliveira (2017) Fortes & Vieira de Matos (2020). Além disso, ao não integrar a temática do empreendedorismo à estrutura curricular formal, as IES perdem a oportunidade de fomentar a criação de negócios, gerar impacto social e impulsionar o crescimento regional de forma endógena e sustentável (Hayter et al., 2018; Piqué et al., 2018).

Cabe ainda destacar que a análise revelou não apenas a baixa frequência da temática nos PPCs, mas também a falta de consistência e de articulação entre os diferentes elementos dos projetos pedagógicos — introdução, objetivos, metodologia e conteúdos curriculares. Isso revela a ausência de um planejamento institucional coerente, que integre a educação empreendedora como eixo transversal e estruturante da formação acadêmica, como propõe Clark et al. (2020).

Portanto, os dados apontam para uma lacuna estratégica nas IES analisadas: a não formalização do empreendedorismo como valor institucional e pedagógico. Tal ausência enfraquece a capacidade das universidades públicas de Petrolina de liderar, apoiar ou influenciar positivamente a construção de um ecossistema de educação empreendedora regional, contrariando os princípios defendidos por Isenberg (2011) sobre a centralidade da academia na arquitetura de ambientes de inovação.

CONCLUSÃO

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições públicas de ensino superior da cidade de Petrolina-PE revelou um cenário de baixa institucionalização e frágil articulação da temática da educação empreendedora. Dos 27 cursos analisados, mais da metade não apresentou qualquer referência ao empreendedorismo em seus documentos formais, e, nos que apresentaram, a abordagem foi majoritariamente pontual, desintegrada e restrita a aspectos periféricos do currículo, como bibliografias ou ementas isoladas.

A ausência de uma abordagem estratégica e transversal da educação empreendedora compromete não apenas a formação de estudantes mais críticos, criativos e inovadores, mas também limita o potencial de impacto social, econômico e cultural dessas instituições sobre o território em que estão inseridas.

Contudo, reconhece-se como limitação desta pesquisa o fato de ter se restringido à análise documental dos PPCs, o que impede uma visualização ampliada de ações práticas e informais de fomento ao empreendedorismo que possam existir nas IES analisadas. Para superar essa limitação, estudos futuros podem incorporar entrevistas com gestores, docentes e discentes, além da análise de projetos de extensão, eventos e iniciativas extracurriculares voltadas ao empreendedorismo.

RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de Petrolina-PE fortaleçam a inserção da educação empreendedora em seus currículos de forma estruturada e transversal. Recomenda-se a inclusão de disciplinas específicas, o uso de metodologias ativas de ensino e a promoção de uma abordagem interdisciplinar que estimule competências como criatividade, pensamento crítico e autonomia. Essas ações devem ser planejadas de forma integrada aos Projetos Pedagógicos de Curso, não se limitando a iniciativas isoladas ou pontuais.

No campo da pesquisa e extensão, é essencial fomentar grupos de estudo e projetos voltados ao empreendedorismo regional, em parceria com empresas, governo e sociedade civil. As IES devem também promover eventos, concursos de ideias, empresas juniores, incubadoras e núcleos de inovação, criando pontes entre o ambiente acadêmico e o ecossistema local. Essas iniciativas aproximam os estudantes da prática empreendedora e estimulam a criação de soluções para desafios reais da região.

Por fim, propõe-se a criação de uma governança interinstitucional entre as universidades públicas de Petrolina, voltada à formulação de estratégias conjuntas para o fortalecimento da cultura empreendedora. A articulação entre as instituições, unida ao compromisso com o desenvolvimento territorial, pode gerar impactos significativos na formação dos

estudantes, na geração de emprego e renda, e no fortalecimento de um ecossistema de inovação sustentável e adaptado às características do Semiárido.

REFERÊNCIAS

- Ahmad, S. Z. (2013). The need for inclusion of entrepreneurship education in Malaysia lower and higher learning institutions. **Education and Training*, 55*(2), 191–203.
- Bardin, L. (2000). **Análise de conteúdo**. Edições 70.
- Carayannis, E. G., & Rakhmatullin, R. (2014). The Quadruple/Quintuple Innovation Helixes and Smart Specialisation Strategies for Sustainable and Inclusive Growth in Europe and Beyond. **Journal of the Knowledge Economy*, 5*(2), 212–239.
- Carvalho, T. N. de. (2023). **Panorama e desafios da educação empreendedora no ensino superior público da cidade de Petrolina-PE** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Vale do São Francisco. Disponível em [\[http://www.univasf.edu.br/~tcc/00003f/00003fe6.pdf\]](http://www.univasf.edu.br/~tcc/00003f/00003fe6.pdf) (<http://www.univasf.edu.br/~tcc/00003f/00003fe6.pdf>)
- Clark, D. N., et al. (2020). Entrepreneurial education: An entrepreneurial ecosystem approach. **Journal of Management and Organization**.
- Fortes, G. P., & Vieira de Matos, D. (2020). A educação empreendedora no contexto do ecossistema empreendedor da Universidade Federal de Sergipe. **REGEPE - Entrepreneurship and Small Business Journal**, 14 jul.
- Hayter, C. S., et al. (2018). Conceptualizing academic entrepreneurship ecosystems: A review, analysis and extension of the literature. **Journal of Technology Transfer*, 43*(4), 1039–1082.
- Isenberg, D. J. (2011). The Entrepreneurship Ecosystem Strategy as a New Paradigm for Economic Policy: Principles for Cultivating Entrepreneurships. **The Babson Entrepreneurship Ecosystem Project*, 1*(781), 1–13.
- Oliveira, D. G. (2017). A evolução conceitual da educação para o empreendedorismo como um campo científico. **Revista Alcance*, 23*(4), 547.
- Piqué, J. M., Berbegal-Mirabent, J., & Etzkowitz, H. (2018). Triple Helix and the evolution of ecosystems of innovation: The case of Silicon Valley. **Triple Helix*, 5*(1), 0–21.
- Piqué, J. M., Berbegal-Mirabent, J., & Etzkowitz, H. (2020). The role of universities in shaping the evolution of Silicon Valley's ecosystem of innovation. **Triple Helix**. Brill Academic Publishers.
- Santos, G. de O., & Peixoto, F. V. P. C. (2019). Desafios e obstáculos para a consolidação de um ecossistema de empreendedorismo na cidade do Rio de Janeiro: Uma análise com base na visão dos principais players. **Gestão & Regionalidade*, 35*(105), 4 jul.
- Silva, C. P. de S., Pereira, E. C. de S., & Guimarães, J. de C. (2021). Educação empreendedora no ensino superior. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 15*(4), 82–100.
- Silva, J. F. da, & Pena, R. P. M. (2017). O “bê-á-bá” do ensino em empreendedorismo: Uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 6*(2), 372–401.
- Vale, G. M. V. (2014). Empreendedor: Origens, concepções teóricas, dispersão e integração. **Revista de Administração Contemporânea*, 18*(6), 874–891.
- Yusoff, W. F. W., et al. (2017). University-Based Entrepreneurial Ecosystem: How Graduates Perceive and React? In K. S. Soliman (Ed.), **Sustainable Economic Growth, Education Excellence, and Innovation Management Through Vision 2020**, Vols. I–VII.

A Escola Cidadã como ambiente de fomento à educação empreendedora no ensino médio

Alice Rodrigues Almeida

Universidade LaSalle

alicerodalmeida@gmail.com

RESUMO: No século XXI, a escola cidadã é chamada a ir além da instrução tradicional, assumindo papel ativo na formação crítica, no engajamento social e no desenvolvimento de competências empreendedoras. Este estudo qualitativo, de caráter interpretativo, investigou como a escola pode constituir-se em espaço fértil para uma formação empreendedora crítica, promovendo vínculos entre estudantes, comunidade e território. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede La Salle no Brasil, com a implementação de um projeto de Educação Empreendedora (EE) voltado ao ensino médio. Inspirado na metodologia EduEmprèn, da La Salle Technova Barcelona, e influenciado pelo programa EduCaixa, o projeto incentivou os jovens a identificar desafios reais e propor soluções criativas com impacto social, valorizando a vivência territorial, o trabalho colaborativo e o protagonismo juvenil. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, relatos e acompanhamento das etapas do projeto, possibilitando triangulação de fontes. A análise evidenciou que a adoção de uma perspectiva empreendedora crítica fortaleceu os vínculos entre estudantes e território, impulsionando uma cultura de inovação solidária. Conclui-se que, ao assumir sua missão cidadã, a escola pode se consolidar como espaço para o florescimento de jovens empreendedores sociais, comprometidos com a transformação coletiva e com a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: escola cidadã; educação empreendedora; ensino médio; protagonismo juvenil.

ABSTRACT: In the 21st century, the concept of the *citizen school* goes beyond traditional instruction, taking on an active role in critical education, social engagement, and the development of entrepreneurial competences. This qualitative and interpretive study investigated how schools can become fertile ground for critical entrepreneurial education, strengthening connections among students, community, and territory. The research was conducted in a Brazilian La Salle school through the implementation of an entrepreneurial education project with high school students. Inspired by the EduEmprèn methodology, developed by La Salle Technova Barcelona, and influenced by the EduCaixa program, the project encouraged students to identify real challenges and propose creative solutions with social impact, valuing territorial experience, collaborative work, and youth protagonism. Data were collected through questionnaires, interviews, reports, and monitoring of project stages, allowing for triangulation of sources and greater consistency of analysis. Findings

indicate that adopting a critical entrepreneurial perspective strengthened ties between students and their communities, fostering a culture of solidarity-based innovation. The study concludes that, by embracing its civic mission, the school can be consolidated as a powerful space for the flourishing of young social entrepreneurs committed to collective transformation and the construction of a more just society.

Keywords: citizen school; entrepreneurial education; high school; youth protagonism.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é convocada a assumir um papel ampliado diante dos desafios sociais, econômicos e culturais do século XXI. Para além da função tradicional de transmissão de conteúdos, espera-se que contribua para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas, socioemocionais, éticas e cidadãs que os preparem para atuar com responsabilidade e protagonismo em uma sociedade complexa e desigual. Nesse contexto, ganha força o conceito de escola cidadã, que propõe uma prática educativa orientada pela justiça social, pela equidade e pela transformação da realidade. Inspirada em autores como Gadotti (2000), a escola cidadã forma sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, preparados para intervir no mundo em busca de uma sociedade mais justa e solidária. Essa concepção dialoga com a Agenda 2030 da ONU, especialmente os ODS 4, 5, 8, 10 e 11. Inserida nesse horizonte, a educação empreendedora desponta como proposta pedagógica capaz de ampliar o papel da escola e contribuir para sua missão cidadã. Compreendida em uma perspectiva crítica e social, não se limita à criação de negócios, mas desenvolve nos estudantes postura ativa diante da vida, engajamento com os desafios do território e busca de soluções inovadoras e sustentáveis. Reconhece o estudante como sujeito do processo educativo e promove competências como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, colaboração, empatia e responsabilidade social. Assim, converge com os princípios da escola cidadã ao estimular o protagonismo juvenil e a intervenção consciente na realidade. Essa conexão encontra respaldo em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o protagonismo estudantil, a resolução de problemas reais e a articulação entre saberes escolares e desafios contemporâneos. Ao valorizar competências como pensamento científico e crítico, empatia e responsabilidade, a BNCC legitima propostas pedagógicas voltadas à formação integral e ética dos estudantes. Nesse sentido, práticas de educação empreendedora crítica podem fortalecer o compromisso das escolas com uma formação que vá além da preparação para o mercado de trabalho, ampliando sua função social e seu vínculo com a comunidade. No âmbito internacional, destaca-se o EntreComp Framework, da Comissão Europeia, que propõe uma visão abrangente do empreendedorismo. Para Bacigalupo et al. (2016), trata-se da capacidade de transformar ideias em ação de modo ético, colaborativo e socialmente comprometido. Estruturado em três dimensões (ideias e oportunidades, recursos e ação), o EntreComp define quinze competências que vão da criatividade e do pensamento crítico à mobilização de recursos e ao engajamento com

causas sociais. Tais competências reforçam os princípios da escola cidadã, ao promoverem autonomia, responsabilidade coletiva e transformação do território. A emergência de uma educação empreendedora crítica desafia as escolas a reconfigurarem seus projetos pedagógicos, assumindo metodologias ativas e experiências significativas que articulem currículo e realidade estudantil. Isso implica reconhecer a escola como espaço de vivência democrática, no qual os alunos identificam problemas concretos, elaboram soluções viáveis e atuam coletivamente para implementá-las. Essa perspectiva exige a formação de sujeitos éticos, criativos, colaborativos e comprometidos com a justiça social e o bem comum. É nesse contexto que se insere o presente estudo, de natureza qualitativa e caráter interpretativo, cujo objetivo é analisar de que modo a escola pode se constituir como cidadã e, ao mesmo tempo, espaço fértil para a formação empreendedora crítica. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede La Salle no Brasil, com estudantes do ensino médio, e apresenta os resultados de um projeto de educação empreendedora estruturado com base em metodologias ativas, mentoria docente e atividades voltadas à resolução de problemas reais. Inspirado no programa EduEmprèn, desenvolvido pela La Salle Technova em Barcelona e influenciado pela metodologia EduCaixa da Fundação La Caixa, o projeto propõe uma formação empreendedora centrada no território, na criatividade e no impacto social. Ao aderir voluntariamente à iniciativa, a escola evidenciou alinhamento prático com os princípios da escola cidadã, ainda que estes não estivessem explicitados em seu projeto político-pedagógico.

REVISÃO DA LITERATURA

A pedagogia de Paulo Freire oferece as bases para compreender a escola como espaço de emancipação. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) defende que a educação deve ser um ato político e dialógico, capaz de promover consciência crítica e transformação social. Inspirado nesses princípios, Gadotti (2000) propõe a escola cidadã, concebida como espaço de formação de sujeitos históricos, conscientes de seus direitos e deveres. Arroyo (2009) reforça que, em contextos de vulnerabilidade, a escola pode ser o único espaço público de afirmação de direitos e construção de pertencimento. Nesse horizonte, a educação empreendedora crítica surge como aliada, entendida não apenas como criação de negócios, mas como prática social de engajamento e inovação (Dolabela, 2003; Dornelas, 2005). O EntreComp Framework (Bacigalupo et al., 2016) consolida essa perspectiva ao definir o empreendedorismo como capacidade de transformar ideias em ação, com valor social, cultural ou econômico, estruturando competências em três dimensões: ideias e oportunidades, recursos e ação. Estudos recentes reforçam essa abordagem. Fayolle e Gailly (2015) destacam os efeitos persistentes da educação empreendedora sobre atitudes e intenções. Nabi et al. (2019) e Nowiński e Haddoud (2019) mostram impactos positivos no ensino secundário, enquanto Boldureanu et al. (2020) e Hahn et al. (2020) evidenciam ganhos em autoconfiança e a importância do apoio acadêmico. Mais recentemente, pesquisas têm apontado tendências metodológicas: Digón-Arroba et al. (2025) identificaram aumento do interesse empreendedor em estudantes do ensino secundário nos EUA e Espanha; Dinis et al. (2024) confirmaram, em Cabo Verde, que currículos de

empreendedorismo fortalecem atitudes e intenções com base na Teoria do Comportamento Planejado; Hardie, Lee e Highfield (2022) destacaram a eficácia de projetos autênticos e mentorias comunitárias; Davis, Chiang e English (2025) ressaltaram a relevância da integração

com STEM; e Setiawan et al. (2025) reforçaram a interdisciplinaridade como eixo central de aprendizagens significativas. No Brasil, a BNCC (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2023) legitimam essa articulação, ao enfatizar competências como pensamento crítico, empatia, responsabilidade, resolução de problemas e uso ético de tecnologias. Em escala global, o OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019) e documentos da UNESCO (2009) reforçam a centralidade da educação orientada por valores, engajamento ético e criação de valor social. Metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), favorecem autonomia, pensamento crítico e resolução colaborativa (Barrows, 1986; Savery, 2006; Schmidt et al., 2011). Nessa perspectiva, o EduEmprèn exemplifica a integração entre escola cidadã e educação empreendedora crítica, ao mobilizar estudantes a observar o território, identificar problemas e propor soluções socialmente

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, com o objetivo de compreender como uma proposta de educação empreendedora foi vivenciada em uma escola da Rede La Salle, analisando as percepções dos sujeitos envolvidos e os sentidos atribuídos à experiência. Trata-se de uma pesquisa não interventiva, voltada à interpretação de práticas, impactos e significados a partir de uma experiência real já implementada, com base em relatos de participantes e documentos institucionais. A proposta investigada baseia-se na metodologia do EduEmprèn, um programa de educação empreendedora desenvolvido originalmente pela La Salle Technova Barcelona e implementado no Brasil desde 2018, por meio da Universidade La Salle, Canoas. Direcionado a estudantes do Ensino Médio, o projeto visa desenvolver competências empreendedoras com ênfase no protagonismo juvenil, na criatividade e no compromisso social. Sua estrutura compreende um percurso de 12 semanas, no qual os estudantes passam por etapas como observação do território, identificação de problemas reais, formulação de soluções inovadoras e apresentação final em formato de pitch, com base em metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A pesquisa concentrou-se na edição de 2023 do EduEmprèn, implementada em uma escola da Rede La Salle situada na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), cuja participação recorrente no programa desde sua chegada ao Brasil evidenciou uma predisposição institucional ao engajamento com práticas pedagógicas inovadoras. A escola atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio e integra uma rede internacional presente em mais de 80 países. As atividades do projeto ocorreram no contraturno escolar, envolvendo estudantes, professores-mentores e gestores escolares em um ambiente de experimentação pedagógica, voltado à resolução de problemas concretos do território e ao desenvolvimento

de competências empreendedoras em consonância com os princípios da educação cidadã. Participaram da edição analisada 15¹ estudantes do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos, que aderiram voluntariamente ao projeto, integrando-se às atividades extracurriculares propostas. O grupo foi diverso em termos de gênero (9 estudantes do sexo feminino e 6 do sexo masculino), trajetória escolar e motivações pessoais, o que permitiu uma análise representativa dos sentidos atribuídos à experiência. Além dos estudantes, participaram dois professores-mentores (um homem e uma mulher) e uma gestora escolar, que acompanharam o desenvolvimento do projeto e contribuíram com reflexões relevantes sobre o contexto educativo e os impactos da iniciativa. Os estudantes constituíram o foco principal da pesquisa, cuja escuta atenta permitiu compreender tanto os aprendizados promovidos quanto os significados subjetivos construídos ao longo da vivência. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário aberto e entrevistas semiestruturadas, ambos aplicados ao final do ciclo de implementação do projeto. O questionário, respondido pelos estudantes, investigou aspectos como a percepção sobre o projeto (*“O que você mais aprendeu ao participar do EduEmprèn?”*), as competências desenvolvidas (*“Quais habilidades você considera que desenvolveu durante o projeto?”*), a relação com o território (*“Que problemas da sua comunidade você identificou?”*) e o impacto pessoal e coletivo da experiência (*“De que forma o projeto contribuiu para sua vida escolar e pessoal?”*). As entrevistas, conduzidas com os dois professores-mentores e a gestora escolar, seguiram com questões como: *“Quais mudanças você percebeu nos estudantes ao longo do projeto?”*, *“Que papel a escola desempenhou na mediação desse processo?”* e *“Quais foram os principais desafios enfrentados na implementação da proposta?”*. Para assegurar a validade, adotou-se a triangulação de dados, envolvendo múltiplos sujeitos (estudantes, professores e gestora) e diferentes instrumentos (questionário e entrevistas), permitindo o cruzamento e a complementaridade das informações. A fiabilidade foi garantida pela utilização de protocolos padronizados de aplicação, pela transcrição integral das entrevistas e pela análise de conteúdo conduzida de acordo com as etapas propostas por Bardin (2011). Além disso, as categorias emergentes foram revisadas por dois pesquisadores de forma independente, assegurando consistência na interpretação dos resultados. A escolha por métodos qualitativos teve como base o objetivo de compreender as experiências e os sentidos atribuídos pelos participantes, e a combinação dos instrumentos possibilitou a triangulação das informações, aumentando a confiabilidade dos resultados. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011). O processo analítico seguiu três etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante do material e definição do corpus; (ii) exploração do material, com codificação temática das respostas; e (iii) tratamento dos resultados, orientado pela interpretação à luz do referencial teórico. Na etapa de codificação, foram estabelecidas categorias a priori (como protagonismo juvenil, competências empreendedoras e vínculo com o território) e acolhidas categorias emergentes a partir dos relatos. Dois pesquisadores realizaram a codificação de forma independente e, posteriormente, compararam os resultados para garantir consistência, resolvendo divergências por consenso. Esse procedimento assegurou

fiabilidade, enquanto a validade foi reforçada pela triangulação de sujeitos (estudantes, professores, gestora) e instrumentos (questionário, entrevistas). É importante destacar a estrutura metodológica do EduEmprèn, inspirada na metodologia EduCaixa da Fundación “la Caixa”, da Espanha, e adaptada ao contexto brasileiro pela Universidade La Salle Canoas. O percurso formativo do programa é composto por seis módulos de duas semanas, totalizando 12 semanas, com foco no desenvolvimento de competências empreendedoras a partir da resolução de problemas reais. Cada módulo articula atividades práticas e reflexivas, estruturadas em etapas como: identificação de problemas, ideação, modelagem de soluções, prototipagem e apresentação pública. Essa abordagem experiencial e centrada no estudante favorece a integração entre currículo escolar e realidade social, promovendo o protagonismo juvenil e a ação transformadora no território. Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa educacional, valorizou as vozes dos sujeitos envolvidos e buscou construir uma leitura sensível e contextualizada das contribuições da educação empreendedora crítica no contexto escolar investigado. Por fim, é importante destacar que os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da participação e o direito de se retirar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. No caso dos estudantes menores de idade, a participação ocorreu mediante autorização dos responsáveis legais. Foi garantida a confidencialidade, por meio da anonimização das respostas e da utilização de códigos em lugar de nomes. As falas apresentadas no artigo foram editadas apenas para correções gramaticais, preservando o sentido original, de modo a assegurar a integridade e o respeito às vozes dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou cinco categorias temáticas principais que sintetizam as percepções de estudantes e professores-mentores sobre a implementação do projeto EduEmprèn Brasil. Ao todo, foram convidados 15 estudantes, 2 professores e 1 gestora a participarem do estudo. Desses, 6 estudantes e os 3 professores (sendo 1 deles a gestora) forneceram respostas às questões abertas, que constituem a base desta análise. A variação entre categorias está relacionada à quantidade de respostas efetivamente registradas em cada uma delas, de modo que a frequência expressa o número de menções identificadas nos relatos dos participantes. Para cada categoria, apresentam-se os descritores em forma de palavras-chave, a frequência de ocorrência e excertos ilustrativos representativos. A sistematização está organizada na Tabela 1, elaborada em conformidade com as normas da APA (7ª edição).

Tabela 1 - Categorias temáticas, descritores e respostas de estudantes e professores

CATEGORIA	DESCRIPTOR	FREQ U ÊNCIA	EXCERTOS ILUSTRATIVOS
Protagonismo e cidadania	Atitude crítica	2	“Pra mim, o projeto me ajudou a olhar pras coisas como se eu pudesse resolver, sabe? O que eu posso fazer pra ajudar nesse problema” (Estudante 1). / “A proposta é diferente de tudo o que estamos acostumados a ver na escola. Ela convida o aluno a pensar, a sentir e a agir diante da realidade que o cerca” (Professor 2).

Desenvolvimento de competências empreendedoras	Autoconfiança, Planejamento, Persistência	6	“Eu consegui melhorar bastante minha timidez pra apresentar trabalho. Gostei muito, estou me sentindo mais preparado para as próximas” (Estudante 3) . / “São eles que criam as ações, as soluções, são eles que pensam os problemas... é muito interessante de acompanhar” (Professor 1) . “Aprendi a trabalhar em grupo de verdade, dividindo as tarefas e confiando nos colegas. Isso foi diferente das aulas normais” (Estudante 2) . “Descobri que consigo planejar melhor meu tempo e não deixar tudo para a última hora. O projeto me ajudou nisso” (Estudante 6) . “Tive que me adaptar quando nossas ideias não funcionaram. Antes eu desistia rápido, mas agora aprendi a tentar de novo” (Estudante 5) . “Percebi que ouvir os colegas também é importante, saber conversar sem brigar. A gente aprende mais quando escuta” (Estudante 4) .
Criatividade e soluções para problemas reais	Inovação	4	“Adorei pensar em soluções, foi a parte que eu mais gostei, de imaginar qualquer coisa pra solucionar um problema” (Estudante 4) . / “No meu bairro tem gente que descarta lixo de forma errada, eu quero pensar uma forma de resolver isso” (Estudante 1) . O projeto me ajudou nisso” (Estudante 6) . “Tive que me adaptar quando nossas ideias não funcionaram. Antes eu desistia rápido, mas agora aprendi a tentar de novo” (Estudante 5) .
Mediação pedagógica e impactos institucionais	Espaço de fala	2	“A escola me deu espaço para falar das minhas ideias, coisa que nem sempre acontece em aula” (Estudante 2) . / “Nossa escola tem esse foco nas suas diretrizes, né? Acreditamos na formação de cidadãos críticos e comprometidos. Acho que o projeto só ajudou a colocarmos tudo isso em prática” (Professor 3) .
Desafios e limitações	Tempo	2	“Nem sempre a gente tinha tempo suficiente para pensar nas ideias e melhorar os trabalhos” (Estudante 3) . / “Durante o ano temos muitas atividades e às vezes eu gostaria de me dedicar mais ao projeto” (Professor 1) .

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as) com base nas respostas e na tabela APA (7 edição).

Categoria 1 – Protagonismo e cidadania

Os dados evidenciam que o projeto favoreceu a construção da identidade dos estudantes como protagonistas sociais. Professores destacaram a ruptura com a lógica transmissiva e a valorização de práticas críticas, enquanto estudantes relataram sentir-se capazes de intervir em seus contextos (Estudante 1; Professor 2). Esses relatos corroboram os pressupostos de Freire (1987), que compreende a educação como prática da liberdade, e convergem com Moran (2013) e Schlemmer (2018), ao defenderem metodologias ativas como catalisadoras da autonomia e da criticidade dos aprendizes. A ênfase dos estudantes no “poder resolver” expressa uma mudança na percepção de autoeficácia, no sentido de Bandura (1977, 1986), que relaciona crença pessoal à capacidade de ação transformadora. No campo da educação empreendedora, Nabi et al. (2019) destacam que experiências em nível médio fortalecem atitudes críticas e engajamento social, algo perceptível nos relatos de alunos que não apenas reconhecem problemas, mas projetam-se como agentes de solução. Esse achado dialoga com Valerio, Parton e Robb (2014), que demonstram que programas de educação empreendedora de impacto estão vinculados à transformação do

papel dos jovens como sujeitos de mudança. Além disso, a Teoria do Comportamento Planejado (Ajzen, 1991) contribui para interpretar como atitudes positivas, percepção de controle e normas sociais sustentam a intenção de agir dos estudantes. Complementarmente, Boldureanu et al. (2020) demonstram que o contato com práticas empreendedoras e modelos de referência fortalece essa confiança em atuar como protagonistas sociais.

Categoria 2 – Desenvolvimento de competências empreendedoras

A metodologia modular do EduEmprèn favoreceu o desenvolvimento de competências ligadas ao EntreComp Framework (Bacigalupo et al., 2016), como autoconfiança, pensamento crítico, trabalho em equipe, planejamento e adaptabilidade. Os estudantes relataram transformações significativas em sua postura e comportamento, evidenciadas, por exemplo, no fortalecimento da autoconfiança para apresentações (Estudante 3), no aprendizado sobre colaboração (Estudante 2) e na valorização da escuta ativa entre colegas (Estudante 4). Esses elementos confirmam a análise de Lackéus (2020), que demonstra como a criação de valor social amplia engajamento e reduz barreiras emocionais, favorecendo a superação da timidez e a construção da autoconfiança. Outros relatos apontaram para avanços em planejamento e persistência (Estudantes 5 e 6), aspectos que dialogam com a perspectiva de Bandura (1977, 1986) sobre autoeficácia, uma vez que revelam confiança crescente na capacidade de enfrentar desafios e alcançar metas. Além disso, a ênfase no trabalho colaborativo e no pensamento crítico conecta-se aos achados de Nowiński e Haddoud (2019), que mostram como experiências formativas estruturadas no ensino médio influenciam positivamente intenções e competências empreendedoras em longo prazo. Do mesmo modo, Peterman e Kennedy (2003) reforçam que a vivência de práticas empreendedoras modifica percepções e amplia a disposição dos jovens para assumir riscos e buscar soluções inovadoras. Portanto, a categoria evidencia que a vivência no EduEmprèn não apenas estimulou competências técnicas e cognitivas, mas também promoveu mudanças atitudinais e socioemocionais, fundamentais para a formação de jovens empreendedores capazes de agir com autonomia, resiliência e colaboração.

Categoria 3 – Criatividade e soluções para problemas reais

A criatividade foi destacada como experiência central do EduEmprèn, sobretudo quando articulada à proposição de soluções para problemas ambientais, sociais e escolares. Os estudantes relataram entusiasmo em imaginar alternativas inovadoras (Estudante 4), vincularam suas propostas ao território em que vivem (Estudante 1) e evidenciaram persistência criativa diante de dificuldades (Estudante 5). Essas percepções demonstram a capacidade dos jovens de conectar aprendizagem escolar a desafios concretos de suas comunidades. Tais achados dialogam com Berglund e Johansson (2022), que reconhecem a criatividade como componente-chave da educação empreendedora crítica, especialmente quando vinculada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Também convergem com Moran (2013), ao destacar que metodologias ativas favorecem a invenção

de caminhos alternativos e a criatividade aplicada a contextos reais. A atitude de resiliência criativa relatada pelos estudantes pode ser interpretada à luz de Ajzen (1991), na medida em que a intenção de persistir na busca de soluções se apoia na percepção de controle e em uma atitude positiva em relação ao desafio. Do mesmo modo, Baron (2006) aponta que a identificação de oportunidades empreendedoras decorre da capacidade de reconhecer padrões e estabelecer novas conexões criativas. Portanto, a criatividade no EduEmprèn não se limitou a um exercício de imaginação, mas se configurou como prática social de intervenção, fortalecendo nos estudantes a percepção de que podem elaborar alternativas viáveis para os problemas de seu entorno. Esse movimento aproxima-se de Boldureanu et al. (2020), ao evidenciar que experiências empreendedoras inspiram os jovens a assumir papéis transformadores em seus contextos.

Categoria 4 – Mediação pedagógica e impactos institucionais

A mediação pedagógica mostrou-se fundamental para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a consolidação do projeto na escola. Estudantes destacaram a oportunidade de expressar suas ideias em um espaço de escuta (Estudante 2), enquanto professores ressaltaram a coerência do EduEmprèn com a missão institucional voltada à formação de cidadãos críticos e comprometidos (Professor 3). Essas percepções dialogam com Freire (1996), ao compreender a prática educativa como espaço dialógico e emancipador, e com Gadotti (2000), ao defender a escola cidadã como promotora de autonomia e solidariedade. Ruskovaara e Pihkala (2020) reforçam que o apoio docente e institucional é decisivo para a integração de práticas empreendedoras críticas ao currículo, indo além de iniciativas isoladas. Autores como Guerrero e Urbano (2012) e Etzkowitz (2008) acrescentam que instituições que assumem perfil empreendedor ampliam seu impacto social quando articulam inovação, missão educativa e compromisso comunitário. Nesse sentido, a mediação pedagógica no EduEmprèn não se restringiu ao suporte metodológico, mas funcionou como ponte entre currículo, território e missão institucional, reforçando a escola como espaço de cidadania ativa.

Categoria 5 – Desafios e limitações

Os participantes apontaram dificuldades relacionadas à falta de tempo para se dedicar plenamente às atividades do projeto (Estudante 3; Professor 1), além da ausência de maior integração curricular. Esses aspectos revelam que, apesar da receptividade, a rotina escolar e a sobrecarga de tarefas limitaram a consolidação da proposta. Esses achados complementam a análise de Arroyo (2009), para quem a escola deve reconhecer suas contradições e ampliar sua ação no território, acolhendo limites institucionais sem perder de vista sua missão social. Também confirmam as observações de Ruskovaara e Pihkala (2020), que identificam a gestão do tempo e a articulação curricular como barreiras recorrentes para a implementação da educação empreendedora no ensino secundário. Além disso, Hahn et al. (2020) destacam que o suporte acadêmico e a integração ao currículo são fatores decisivos para a sustentabilidade de projetos dessa natureza. Assim, a experiência do EduEmprèn evidencia que a formação empreendedora crítica só alcança seu pleno

potencial quando encontra condições estruturais adequadas, como tempo pedagógico, planejamento integrado e apoio institucional contínuo.

Limitações do estudo

Este estudo apresenta algumas limitações. O número reduzido de participantes (15 estudantes, 2 professores e 1 gestora) limita a generalização dos achados, além do fato de que desses 15 estudantes, apenas 6 responderam às questões. A adesão dos alunos foi voluntária, o que pode ter atraído perfis já predispostos ao engajamento, reduzindo a diversidade. A inexistência de grupos de comparação impede avaliar diferenças entre estudantes participantes e não participantes. Além disso, a natureza extracurricular e a limitação de tempo impactaram a profundidade da experiência e a possibilidade de maior articulação com comunidades periféricas. Tais limitações, no entanto, não comprometem a relevância dos achados, mas indicam caminhos para futuras pesquisas, como ampliar amostras, adotar grupos de controle e integrar o projeto ao currículo formal.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação do projeto EduEmprèn na educação básica, em uma escola da Rede La Salle, à luz dos fundamentos da escola cidadã e da educação empreendedora crítica. Por meio da investigação documental, do acompanhamento das etapas do projeto e das entrevistas com professores, buscou-se compreender em que medida essa experiência contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras alinhadas à cidadania ativa, à justiça social e ao engajamento com o território. A análise revelou que o EduEmprèn se configura como uma proposta pedagógica coerente com os princípios da pedagogia freiriana e da escola cidadã, ao valorizar o protagonismo juvenil, o trabalho colaborativo, a escuta ativa e a intervenção consciente na realidade. Os dados evidenciaram o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, empatia, criatividade, resolução de problemas e senso de responsabilidade — competências apontadas por Bacigalupo et al. (2016) no EntreComp Framework como essenciais à ação empreendedora com valor social. Do ponto de vista pedagógico, constatou-se que o projeto representa uma inovação ao propor uma metodologia experiencial e contextualizada, centrada na problematização do território e na criação de soluções socialmente relevantes. Essa abordagem contribui para ressignificar o papel da escola, aproximando-a dos desafios reais enfrentados pelos estudantes e fortalecendo sua função como espaço público de formação cidadã. As entrevistas com os professores também evidenciaram impacto positivo, ainda que persistam desafios, como o tempo reduzido e a necessidade de maior integração curricular. A experiência demonstrou o potencial do EduEmprèn para fomentar o engajamento estudantil, o sentimento de pertencimento e a percepção dos jovens como sujeitos históricos capazes de transformar suas realidades, como propõe Gadotti (2000). Em termos institucionais, a escola analisada revelou abertura à inovação, mesmo diante de limitações estruturais e culturais. A pesquisa reforça, assim, a importância de fortalecer o diálogo entre currículo, gestão escolar e

iniciativas formativas como o EduEmprèn, assegurando sua continuidade e aprofundamento. Se uma escola decide se constituir como cidadã, é fundamental que esteja aberta ao diálogo, à escuta ativa e ao reconhecimento do território como espaço pedagógico. A escola cidadã não se define apenas por projetos, mas pelas pessoas que a habitam, bem como professores, estudantes, equipe diretiva e comunidade, todas com papéis essenciais na construção de um ambiente justo e transformador. Em um mundo marcado por desigualdades e urgências globais, torna-se vital fortalecer modelos escolares comprometidos com a democracia, a sustentabilidade e a justiça social. A educação cidadã e empreendedora crítica emerge, assim, como caminho potente para a formação de sujeitos capazes de imaginar e construir futuros mais éticos, solidários e humanos.

REFERÊNCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alam, A., Ghatak, A., Bhowmick, B., & Chatterjee, S. (2025). Developing a reflective–formative–formative scale for measuring university entrepreneurial ecosystem from students' viewpoints. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 72, 240–251. <https://doi.org/10.1109/TEM.2024.3508613>
- Arroyo, M. (2009). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Vozes.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/429443ed-1bd5-11e6-ba9a-01aa75ed71a1>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Boldureanu, G., Ionescu, A. M., Bercu, A. M., Bedrule-Grigoruță, M. V., & Boldureanu, D. (2020). Entrepreneurship education through successful entrepreneurial models in higher education institutions. *Sustainability*, 12(3), 1267. <https://doi.org/10.3390/su12031267>
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2023). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. CNE/CEB. <https://www.gov.br/mec/pt-br/diretrizes-curriculares>
- Dornelas, J. C. A. (2005). *Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios* (2nd ed.). Elsevier.
- Dolabela, F. (2003). O segredo de Luísa: Uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: Como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. Cultura Editores Associados.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 75–93. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17th ed.). Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Escola cidadã* (3rd ed.). Cortez.
- Hahn, D., Minola, T., Van Gils, A., & Huyghe, A. (2020). Entrepreneurship education and the shaping of entrepreneurial intention: The role of academic support. *International Small Business Journal*, 38(4), 319–338. <https://doi.org/10.1177/0266242619893420>
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2019). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 18(1), 1–26. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Nowiński, W., & Haddoud, M. Y. (2019). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship intentions of students in Poland: A longitudinal study. *Entrepreneurship & Regional Development*, 31(7–8), 575–593. <https://doi.org/10.1080/08985626.2018.1551788>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- Wurth, B., Stam, E., & Spigel, B. (2023). Entrepreneurial ecosystem mechanisms. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, 19(3), 224–339. <https://doi.org/10.1561/03000000089>

A Perspectiva Onlife no Desenvolvimento da Educação Empreendedora

Gustavo Henrique Silva de Souza

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) | gustavo.souza@ifnmg.edu.br
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4046-9669>

Eliane Schlemmer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) | elianeschlemmer@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8264-3234>

Aline Patrícia Sobral dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) | aline.filo.edu@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7065-6959>

Resumo: O estudo visa discutir a educação empreendedora a partir da perspectiva do Paradigma da Educação OnLIFE e os afluentes teóricos que balizam os conceitos apresentados para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Desenvolver uma Educação Empreendedora OnLIFE envolve compreender que os processos necessários para habitar esse terceiro milênio implicam em uma forma de pensar e agir conectado (humanos e não humanos), sob uma perspectiva ecológica e ecossistêmica. Logo, uma educação empreendedora OnLIFE enfatiza a flexibilidade curricular para permitir que os estudantes sejam co-criadores dos ambientes ecologicamente conectados, desenvolvendo trajetórias de aprendizado de acordo com seus interesses e necessidades de uma sociedade *Onlife*. Em termos epistemológicos, a Educação Empreendedora OnLIFE reforça a importância da co-criação do conhecimento em rede, preparando os estudantes para inovar/inventar numa ecologia-conectiva. O ambiente de aprendizado é híbrido e multimodal, e propicia o desenvolvimento da Rede de Competências para a Educação Empreendedora OnLIFE, em experiências práticas e conectivas que refletem as problematizações reais de um mundo hiperconectado. Esse desenho educacional não busca transmitir conhecimentos técnicos, mas desenvolver a formação em contextos ecologicamente conectados, nos quais o humano é compreendido como um dos elementos dessa rede, estando, portanto, coengendrado com ambiente e com as tecnologias, sendo parte do ecossistema.

Palavras-chave: educação OnLIFE, competências, formação, empreendedorismo.

Abstract. This study aims to discuss entrepreneurial education from the perspective of the OnLIFE Education Paradigm and the theoretical streams that underpin the concepts presented for the development of entrepreneurial competences. Developing an OnLIFE Entrepreneurial Education involves understanding that the processes required to inhabit this third millennium entail a connected way of thinking and acting — encompassing both human and non-human agents — within an ecological and ecosystemic perspective.

Accordingly, an OnLIFE entrepreneurial education emphasises curricular flexibility to enable students to become co-creators of ecologically connected environments, shaping learning pathways according to their interests and the demands of an Onlife society. Epistemologically, OnLIFE Entrepreneurial Education reinforces the importance of knowledge co-creation within networks, preparing students to innovate and invent within a connective ecology. The learning environment is hybrid and multimodal, fostering the development of the Competence Network for OnLIFE Entrepreneurial Education through practical and connective experiences that reflect real-world challenges in a hyperconnected world. This educational framework does not aim to transmit technical knowledge, but rather to promote formation within ecologically connected contexts, in which the human is understood as one element within a broader network — co-engendered with the environment and technologies, and forming part of the ecosystem.

Keywords: OnLIFE Education; Competences; Formation; Entrepreneurship.

1. Introdução

A acepção de que o empreendedorismo está além do conceito de abertura de novos negócios e que sua essência é predominantemente comportamental, cuja cultura e educação assumem um papel primordial na formação de indivíduos criativos, proativos e inclinados a desenvolver inovações, tem sido defendida há décadas por diversos pensadores (Santos et al., 2010). O trabalho seminal de David McClelland (1961), por exemplo, defendeu a asserção de que o estímulo às crianças por meio da literatura infantil, especialmente quando se apresentavam personagens inventivos e que realizavam grandes feitos, gerava um efeito cultural que tornavam essas crianças mais propensas a serem criativas, líderes, competitivas e inovadoras, o que curiosamente, em termos econômicos, representava maior número de patentes desenvolvidas e empresas de base tecnológica criadas.

Seguindo essa linha de pensamento, precursor da educação empreendedora no Brasil, Dolabela (2003) explorou uma fundamentação estruturada por uma pedagogia empreendedora ativa, interdisciplinar e baseada em competências essenciais para ensinar uma forma de agir e se comportar de modo empreendedor. A difusão dessa ideia catalisou a inserção de disciplinas de empreendedorismo em diversos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, sob a expectativa de promover uma cultura do empreendedorismo no meio acadêmico (ver, Gonçalves et al., 2022). Também, culminou na inserção do empreendedorismo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), como uma competência basilar; tendo-se como objetivo escolar, portanto:

Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao

desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2017, p. 466).

De tal modo, verifica-se um cenário em que a educação empreendedora se tornou obrigatória dentro do ambiente escolar e acadêmico do ponto de vista regulatório e normativo (Moraes et al., 2024), embora não de maneira impositiva, mas sim de modo natural e orgânico, cuja necessidade de assimilação do tema tem sido de importância notória, que permeia todas as áreas do conhecimento transversalmente. Deparamo-nos, então, com um questionamento frequente e comumente levantado individual e informalmente: é possível ensinar o empreendedorismo (no sentido de treinar para a adoção de um comportamento)? Ou se trata de educar para o empreendedorismo?

As abordagens mais tradicionais e amplamente utilizadas consideram a aquisição de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) empreendedoras por meio de treinamentos objetivos e de estímulo a ações planejadas (Loiola et al., 2026). Este direcionamento, embora se apresente oportunamente de modo pragmático e amplamente utilizado (ver, Lopes, 2010), se fundamenta numa abordagem instrucionista e, por consequência, num modelo pedagógico diretivo. Por outro lado, surgem constantemente novas abordagens no âmbito do empreendedorismo, as quais fazem uso de simulações e jogos, especialmente dentro de um contexto digital – em uma tentativa de se aproximar da realidade corrente e formar os indivíduos para situações reais.

Evidências empíricas indicam impactos moderados, porém positivos, da educação empreendedora sobre intenção e autoeficácia, efeito dos modelos educativos e da duração das intervenções (Martínez-Gregorio et al., 2021). Ensaios randomizados também reportam ganhos de curto prazo em intenção, autoeficácia e atitudes em programas on-line (Moberg, 2021), bem como aumento de comportamentos empreendedores quando o ensino é acoplado a planejamento de ação pós-curso (Thein et al., 2023). Em outra perspectiva, Arruda et al. (2023) sugerem que disciplinas focadas no desenvolvimento de competências empreendedoras geram efeitos mais robustos do que disciplinas genéricas.

No plano das metodologias mediadas por tecnologia, revisões sistemáticas mapeiam ganhos especialmente quando há jogos e simulações, mas com resultados menos consistentes em MOOCs e formatos puramente on-line (Hammoda, 2024). Em contextos imersivos, estudos experimentais indicam que a realidade virtual (RV) pode elevar presença e a recordação de informações visuais, ao custo de maior carga cognitiva — um *trade-off* que exige desenho didático cuidadoso (Hubbard, 2025). Por outro lado, experiências de RV aplicadas diretamente à educação empreendedora demonstram aumento de intenção empreendedora (Ronaghi & Forouharfar, 2024).

Essa compreensão do tempo-espaço presente inerente à educação digital nos coloca frente a um postulado apresentado no Paradigma da Educação OnLIFE (Schlemmer, 2024). Isto é, chegamos a um ponto da compreensão da educação cuja indissociabilidade entre o mundo físico e o mundo digital exige compreender o processo de ensino e de aprendizagem sob

outro viés paradigmático – para além da educação tradicional presencial ou da educação a distância.

Diante disso, propomos deslocar a análise para o Paradigma da Educação OnLIFE, tomando o empreendedorismo como competência relacional que emerge de mediações híbridas (materiais, algorítmicas e sociotécnicas). Assim, este estudo visa discutir a educação empreendedora a partir da perspectiva do Paradigma da Educação OnLIFE e os afluentes teóricos que balizam os conceitos apresentados para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Portanto, a inovação neste estudo está em (i) operacionalizar o referencial OnLIFE para desenho e análise de experiências de educação empreendedora (para além do instrucionismo), (ii) identificar competências desenvolvidas em ecossistemas digitais, e (iii) discutir condições de acoplamento pedagógico (gestão escolar, formação docente, infraestrutura e curadoria algorítmica) para contextos brasileiros.

2. Desenvolvimento das Competências Empreendedoras

Essencialmente, trabalhar a educação empreendedora por meio do desenvolvimento das competências empreendedoras se apresenta como uma das abordagens mais aceitas dentro da literatura e, também, na prática, escolar e acadêmica (Cualheta et al., 2020; Djalali, 2017). Isto ocorre porque as competências empreendedoras refletem padrões de comportamento típicos de empreendedores e ressaltam, positivamente, características que em conjunto os diferem dos comumente chamados de “não-empreendedores”. Nessa diferenciação, destacam-se, por exemplo, três fortes características: a necessidade de realização, o locus de controle interno e a propensão a lidar com riscos (Rausch & Frese, 2000; Santos, 2008).

Partindo dessas três características e baseando-se nas características empresariais de McClelland (1961), o programa de treinamento comportamental (*Entrepreneurship Training Workshop*), Empretec, vinculado à Organização das Nações Unidas (UN, 2014), propõe uma formação estruturada em 10 competências empreendedoras de caráter individual associadas ao sucesso empreendedor, organizadas em três grupos principais: realização, planejamento e poder (Santos & Paul, 2018).

Quadro 1:

Competências Empreendedoras conforme o modelo Empretec

Constructo	Competências Empreendedoras
Realização	Busca de oportunidade e iniciativa
	Persistência
	Correr riscos calculados
	Exigência de qualidade e eficiência
	Persistência e comprometimento
Planejamento	Busca de informações
	Estabelecimento de metas
	Planejamento e monitoramento sistêmicos
Poder	Persuasão e rede de contatos
	Independência e autoconfiança

Fonte: Adaptado de Santos e Paul (2018).

Embora o termo “treinamento” remeta à concepção epistemológica empirista e as teorias comportamentalistas de Skinner (1972) – a parte mais tradicional da Educação, a qual se caracteriza pelo ensino enquanto transmissão, em exercícios de estímulo-reposta, reforço positivo, amplamente problematizada e discutida –, o modelo Empretec se configura como um modelo que busca desenvolver as dez competências essenciais para o sucesso empreendedor, por meio de uma metodologia e prática interativa, em que os aprendentes são imersos em situações desafiadoras que simulam a realidade do ambiente de negócios.

Isto é, trata-se de um momento intensivo de capacitação empreendedorial, que incluem dinâmicas de grupo, estudos de caso, exercícios práticos, *role-playing* (encenação) e discussões, todos voltados para promover a aplicação direta dos conceitos e necessidades às competências empreendedoras e a exploração de comportamentos como busca por oportunidades, persistência, compromisso, exigência de qualidade e eficiência, estabelecimento de metas, planejamento e monitoramento sistemático, poder de persuasão e rede de contatos, independência e autoconfiança, incentivando a colaboração e a troca de experiências entre os aprendentes, criando um ambiente de aprendizagem coletiva (Santos & Paul, 2018).

A maioria dos cursos de formação empresarial se utilizam desse modelo para formar os estudantes para essas 10 competências empreendedoras. Compreende-se um tipo de formação que combina metodologias ativas, com projetos práticos, simulações empresariais, estudos de caso e a apropriação de tecnologias digitais inovadoras, em alguns casos utilizando de modelos de “*blended learning*” (Bacich et al., 2015; Freitas & Lacerda, 2021). A essência desse tipo de formação empreendedora está em focar numa aprendizagem baseada em problemas por meio de projetos, cujas questões da realidade estão expressamente presentes no processo (Gonçalves et al., 2022; Jardim et al., 2023).

Esse modelo de ensino e de aprendizagem parece estar pautado em uma concepção epistemológica interacionista (ver, Piaget, 2007; Vigotsky, 1984), tendo suas bases nas Pedagogias Ativas de John Dewey (1978). Nesta concepção, a educação empreendedora tem partido do princípio de que a ação empreendedora é um comportamento com padrões específicos e, portanto, não se trata de aprender conceitos, mas de criar e aplicar conceitos nas formas de refletir, tomar decisões e agir. Ambas as perspectivas apresentadas, ao focar numa teoria da ação, seja essa do objeto sobre o sujeito (numa perspectiva instrucionista) ou ainda entre sujeito e objeto (numa perspectiva interacionista), são desenvolvidas a partir de uma visão antropocêntrica do mundo.

De tal modo, considerando um viés ainda mais recente sob o contexto digital e híbrido, propomos compreender a educação empreendedora a partir de uma perspectiva reticular e conectiva, fundamentada pelo Paradigma da Educação OnLIFE.

3. Educação OnLIFE

Para compreender a conexão entre o desenvolvimento de competências empreendedoras e a Educação OnLIFE, inicialmente, é preciso considerar as características do processo de ensino e de aprendizagem em empreendedorismo que comumente exigem abordagens multifacetadas e heterogêneas. Com o desenvolvimento tecnológico e a apropriação de diferentes tecnologias digitais e as possibilidades informacionais permitidas pela internet na educação, o surgimento da educação digital passa a representar uma mudança significativa na esfera educacional. Novos modelos pedagógicos tentam equilibrar métodos presenciais e digitais, aproveitando a sinergia entre ambientes físicos e virtuais de aprendizagem. À medida que as tecnologias se tornam condicionantes da vida humana, a educação digital se torna cada vez mais difundida, conectando-se intrinsecamente a um conceito mais amplo de “Educação OnLife” (Schlemmer & Moreira, 2022).

Conforme o pensamento de Floridi (2015), as tecnologias digitais transcendem o papel de meros instrumentos, ferramentas, atuando como forças ambientais que moldam profundamente nossa concepção de identidade, nossas interações sociais, e a maneira como percebemos e nos relacionamos com a realidade. Nesse contexto, o conceito *Onlife* emerge como uma estrutura teórica que reconhece essas transformações, enfatizando que a nossa percepção e o nosso entendimento do mundo estão, cada vez mais, inevitavelmente, imbricados com diferentes dispositivos, tecnologias, plataformas e redes digitais.

Ao reinterpretar o impacto das tecnologias digitais a partir do conceito *Onlife*, somos levados a reconsiderar o papel dessas tecnologias na educação. Floridi (2015) nos desafia a pensar nas tecnologias digitais não apenas como ferramentas que auxiliam no processo educativo, mas como agentes que transformam as bases sobre as quais esse processo se desenvolve. Isto é, as tecnologias digitais também são agentes – assim como referiu anteriormente Michel Serres (1991, 1993, 2013), Bruno Latour (2012) e Massimo Di Felice (2012, 2017, 2020) –, o que evidencia que a ação não é exclusivamente humana; por isso, no lugar de uma teoria da ação, exclusivamente humana, Di Felice (2017) propõe-se o ato conectivo entre humanos e não humanos, portanto, transorgânico. Isso implica a necessidade de uma reflexão crítica sobre como essas tecnologias alteram as dinâmicas do ensino e da aprendizagem, e sobre como podemos criar novas práticas educacionais (nem adaptar e nem transpor) que possibilitem problematizar e melhor compreender e responder aos novos desafios e oportunidades que surgem no mundo hiperconectado, visto que estamos lidando com espaços distintos, com natureza e propriedades específicas, e, por isso, a necessidade de práticas que sejam inventivas (Schlemmer, 2020).

O conceito *Onlife*, portanto, busca fornecer um quadro teórico que não apenas nos ajuda a entender essas mudanças, mas que também nos oferece novas premissas para abordar problemas educacionais emergentes. Dentro dessa linha de pensamento, o paradigma da educação OnLIFE sinaliza mudanças na pedagogia, nas metodologias e práticas pedagógicas tradicionais, trazendo uma abordagem inventiva e conectada (consequentemente, mais flexível, adaptativa e personalizada), que atende às necessidades de uma Sociedade Onlife.

Isso permite desenvolver várias estratégias educacionais, envolvendo espaços *makers*, robótica, jogos, gamificação e metaversos, na constituição de práticas pedagógicas híbridas, multimodais e inovadoras. Essas práticas podem enriquecer a experiência de aprendizagem e promover a participação inventiva dos estudantes (Schlemmer & Moreira, 2020).

Logo, a compreensão de conhecimento e de como é produzido, refere uma perspectiva reticular e conectiva, portanto, que se dá em rede, por atos conectivos transorgânicos, em um processo de transubstanciação (Di Felice, 2012, 2013). Di Felice (2012) argumenta que a transformação digital nos impulsiona a pensar em novas epistemologias reticulares e conectivas. Contudo, ele destaca uma contradição evidente: de um lado, temos os conhecimentos derivados da mente e dos métodos cognitivos; de outro, as redes e as linguagens dos instrumentos técnicos utilizados para observação, além de todos os atores envolvidos na produção do conhecimento científico. O ponto central é reconhecer que o conhecimento produzido pelos humanos não é exclusivamente humano.

Assim, no Paradigma da Educação OnLIFE, onde “On” representa o estado de estar ligado, conectado na vida - “LIFE”, os processos de ensino e de aprendizagem emergem, justamente das problematizações do mundo, no tempo presente. Considerando que o viver e o conviver se dão, cada vez mais, em contextos digitalmente conectados – a Internet das Coisas (IoT) assume um papel essencial –, ao possibilitar a conexão de praticamente tudo o que há no planeta. Dessa forma, potencializa uma educação cada vez mais interligada e que vai se desenvolvendo na conexão entre humanos e não humanos, num percurso inventivo, constituindo novos espaços e formas de habitar, viver e conviver. Esse paradigma se manifesta na formação em contextos ecologicamente conectados, sustentados por pedagogias conectivas, metodologias e práticas inventivas (Moreira & Schlemmer, 2020; Schlemmer, 2023, 2024).

Paralelamente à tendência crescente da educação digital, o Paradigma da Educação OnLIFE, ampliando o escopo da transformação educacional. Transcendem-se fronteiras físicas e temporais, reconhecendo que a aprendizagem não se limita a ambientes de ensino formais e convencionais. Trata-se de um paradigma que vê o ensino e a aprendizagem como uma atividade contínua e integrada à vida cotidiana, permeada pela conexão com múltiplas fontes de conhecimento sejam elas humanas – professores, pesquisadores, estudantes e, não humanas – cidade, biodiversidade, instituições, sensores, dados, dispositivos, tecnologias, plataformas e redes digitais (Schlemmer et al., 2020; Schlemmer et al., 2021).

Nesse sentido, a Educação OnLIFE emerge e se constitui como um paradigma conectivo transorgânico, que envolve uma rede de elementos humanos e não humanos, interrelacionados numa ecologia. Essa abordagem conecta inteligências diversas no processo educacional, atuando não somente na perspectiva da solução/resolução de problemas, o que trabalha com um nível de atenção a vida pragmática; mas antes, na problematização do próprio problema e na criação/invenção, portanto, num nível de atenção suplementar, como refere Kastrup (2015). Isto é, trata-se de um processo de aprendizagem inventiva que se dá em ato conectivo transorgânico (Schlemmer, 2023).

Este conceito destaca que não só a apropriação de tecnologias digitais na educação é fundamental para o seu desenvolvimento, mas, especialmente, a invenção com essas tecnologias. Não se trata apenas de usar tecnologia, como ferramenta, recurso, meio, apoio na educação, mas de entender que ela está intrinsecamente integrada ao processo educacional (Schlemmer, 2022a). Faz-se uma analogia ao “rizoma”, termo botânico usado por Deleuze e Guattari (2011), para descrever o fluxo e a multiplicidade do conhecimento (tal como raízes entrelaçadas e imbrincadas), que ocorre em diferentes espaços sem muros ou limites. Trata-se da hibridização dos mundos físico, biológico e digital, criando uma nova realidade hiperconectada com experiências educativas em rede (Schlemmer et al., 2021).

Na próxima seção, explorar-se-á uma conexão intrínseca entre a Educação OnLIFE e a Educação Empreendedora, compreendendo as inovações/invenções educacionais que apontam o futuro da educação. Isso nos instiga a problematizar como o Paradigma da Educação OnLIFE desafia a forma como o empreendedorismo tem sido trabalhado, enquanto disciplina e prática pedagógica para a formação de indivíduos no século XXI.

4. Desenvolvimento de Competências Empreendedoras numa perspectiva de Educação OnLIFE

Na concepção trabalhada sobre o Paradigma da Educação OnLIFE, compreende-se aproveitar os ambientes, a cibricidade¹ (Ribeiro, 2020; Schlemmer 2021, 2022b), os elementos tecnológicos e as questões do cotidiano – que são indissociáveis da construção de nossa cognição –, como parte do processo didático-pedagógico, para tanto, ultrapassando os muros da sala de aula, da formalidade dos espaços escolares, bem como da sua forma de operar. Assim, tem-se uma estrutura pluricurricular em multimétodos, ao estabelecer um modelo transorgânico.

Ao pensar o desenvolvimento de competências empreendedoras, especialmente quanto à formação e o processo de ensino e de aprendizagem, o currículo formal (documento que explicita os conteúdos que perfazem o seu ementário), o currículo real (as características e comportamentos, efetivamente apreendidos) e o currículo oculto (as vivências e experiências que constroem o indivíduo holisticamente) se estabelecem de forma intrínseca. Logo, não é possível pensar a formação empreendedora apenas considerando os aspectos formais e materialmente estabelecidos. Ao contrário disso, a formação empreendedora possui diversos elementos que estão subjacentes aos contextos e situações

¹ Cibricidade é um termo trazido por Ribeiro (2020), como produto da conexão entre o espaço físico-urbano e o ciberespaço. Schlemmer (2021) refere que a cibricidade é essa cidade que, do espaço físico-geográfico, pela digitalidade e conectividade, expande-se para o digital em rede, configurando-se como uma cidade híbrida. Essa cidade híbrida é resultante de espaços geográficos que se conectam, prolongam-se, ampliam-se e se potencializam em outras grafias digitais, informacionais e conectivas, constituídos por diferentes tecnologias, aplicativos e plataformas digitais, envolvendo humanos, biodiversidades, técnica, informação, linguagens e territórios na constituição de uma ecologia de rede. A cibricidade, segundo Schlemmer (2022b), vai se constituindo no coengendramento das seguintes dimensões: físico-geográfico, digital, informacional, interacional, pervasiva e ubíqua.

cotidianas que exigem a adoção de comportamentos específicos e orientados para uma visão proativa, criativa e inventiva.

Partindo-se dessa conceptualização, compreende-se que o currículo da formação empreendedora tenta ultrapassar as barreiras do ensino tradicional, pois compreende o indivíduo em formação como um agente transformador de sua realidade, para além das relações de empregabilidade – e sim autonomia socioeconômica, em uma ideologia de sociedade comunitária. Com efeito, esta “tentativa” de inovação e integração por parte da educação empreendedora assume características de uma perspectiva crítica, quando, por exemplo, não aceita o usual e convencional, e integra visões humanas e culturais com elementos técnicos necessários para uma vida cidadã e plena de trabalho autônomo e criativo. Essa transversalidade visa à práxis, isto é, em termos funcionalistas, busca a redução das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, que não se desassocia no âmbito da educação empreendedora, por conta da multidisciplinaridade do empreendedorismo enquanto axioma.

Nesses termos, uma educação empreendedora significativa, real, efetivamente transformadora e tecnologicamente fundamentada se transfigura como uma Educação Empreendedora OnLIFE. Isto é, ensinar e aprender a ser e agir como empreendedor trata-se de uma experiência e vivência cognitiva holística, processualmente ligada à vida; portanto, considerando o contexto vigente, trata-se de uma experiência *Onlife*.

A Educação Empreendedora OnLIFE se baseia na ideia de uma rede de competências que estão interligadas e podem ser despertadas e cultivadas, distinta, portanto, de abordagens que propõem as competências digitais ou empreendedoras trabalhadas de forma separadas. Conforme Dolabela (2015) destaca, essa abordagem não se trata apenas de aprender algo novo, mas de ativar um potencial inerente à natureza humana. As crianças, naturalmente criativas, inventivas e ousadas, muitas vezes, veem essas qualidades se dissiparem nas práticas educativas tradicionais. A Educação OnLIFE, ao agenciar tecnologias digitais e metodologias inventivas, baseadas na problematização do mundo no tempo presente e em experiências de vida reais, oferece um ambiente que fomenta a inovação, a invenção, a autonomia e a autoria em contextos ecologicamente conectados. Dessa forma, pode propiciar o desenvolvimento pleno de competências empreendedoras, promovendo uma aprendizagem inventiva, contínua e conectada, que se adapta às necessidades e interesses dos próprios estudantes.

5. O Caminho para uma Educação Empreendedora OnLIFE

Outro aspecto a ser discutido é a educação empreendedora à luz do contexto atual (a terceira década do século XXI), cujas relações híbridas e digitais assumem papel importante na construção da educação em todos os níveis. Isso significa que a adoção de desenhos didático-pedagógicos híbridos e multimodais, que adaptam concepções da sala de aula presencial com o acoplamento de tecnologias e interfaces online tem sido cada vez mais

acionados para proporcionar uma aprendizagem mais flexível e personalizada (Viebig, 2022). Também, proporciona um processo de aprendizagem social ecológico, uma vez que estamos lidando com um contexto cuja relação entre entes humanos e não humanos se estabelece naturalmente. Portanto, não se trata de um hibridismo cuja perspectiva é antropocêntrica em que quem é ativo é somente o humano, mas de uma educação híbrida, na qual tanto humanos quanto não humanos possuem agência, logo, numa perspectiva não antropocêntrica e conectiva (Schlemmer et al., 2020) – algo essencial para a educação empreendedora.

Conforme Santos (2008) abordou, as competências empreendedoras podem se apresentar no indivíduo de maneira generalizada ou pontual, em todas as características ou apenas em algumas características. Logo, a identificação do potencial empreendedor implica em verificar as características empreendedoras latentes e as características empreendedoras deficientes, para que se possa estabelecer necessidades específicas de formação criadas/adaptadas para fortalecer as características deficientes.

Em virtude disso, a personalização do ensino e da aprendizagem emergem como um processo co-construído entre diversos agentes – humanos e tecnológicos, em que a conexão entre estudantes, tecnologias e ambientes digitais possibilita o acesso a conteúdos e desafios que dialogam com as diferentes necessidades de fortalecimento, sem priorizar unicamente as competências empreendedoras necessários para o humano, mas reconhecendo as dinâmicas complexas e multidimensionais desse ecossistema. Por outro lado, as tecnologias digitais permitem a integração de diversas plataformas e sistema. A exemplo, simuladores de negócios e ambientes de realidade virtual/aumentada em metaversos enriquecem a experiência educacional e preparam os estudantes para as necessidades de aprendizagem.

Assim, o conceito de Educação OnLIFE não se coloca aqui como modelo, metodologia ou prática pedagógica, tal como o conceito que estabelece o hibridismo no processo de ensino e de aprendizagem. Embora a acepção *Onlife* reconheça a fusão das experiências online e offline, para a promoção de uma aprendizagem contínua e integrada que reflete a realidade contemporânea dos estudantes, o Paradigma da Educação OnLIFE pressupõe uma compreensão de hibridismo de terceira ordem, ou seja, que faz emergir um terceiro, um “mestiço”, tal como denomina Serres (1993). Portanto, a Educação OnLIFE, representa uma concepção paradigmática, cuja essência ensaja uma profundidade na filosofia da educação. Sua prática educativa é híbrida, inventiva e pressupõe a formação em contextos ecologicamente conectado (Schlemmer, 2023) na perspectiva do desenvolvimento das hiperinteligências (Lovelock, 2019).

Desenvolver uma Educação Empreendedora OnLIFE envolve compreender que não se trata de utilizar tecnologias digitais, plataformas de *networking*, fóruns de discussão, e-learning, aparatos do cotidiano e considerar problemas reais para conectar e criar destrezas. Mas sim, pressupõe compreender que os processos necessários para habitar esse terceiro milênio, implicam em uma forma de pensar e agir conectado (humanos e não humanos), sob

uma perspectiva ecológica e ecossistêmica. Portanto, a sociedade precisa valorizar o empreendedorismo (para além da competição e do capital); as instituições de educação formal, precisam propiciar o desenvolvimento do empreendedorismo em contextos ecologicamente conectados, a fim de formar para a liderança e inovação numa perspectiva de sustentabilidade regenerativa do planeta; o currículo precisa ser repensado, para contemplar essa nova perspectiva formativa; “os novos professores precisarão desenvolver competências e habilidades que permitam conhecer e compreender quais ecologias serão conectadas e que tipo de ambientação poderá ser cocriada” (Schlemmer, 2023, p. 78-79); e a família precisa encorajar um despertar para “ser” empreendedor – não um executivo que abre e gerência negócios, mas uma pessoa, na concepção de Bygrave (2004), que seja: sonhador, decidido, fazedor, determinado, dedicado, devoto, detalhista, destinado, ambicioso, vendedor.

Avançando a linha de pensamento de Bygrave (2004), e reformulando o papel empreendedor em uma sociedade *Onlife* (Floridi, 2015), como um agente de transformação dentro de um ecossistema que exige responsabilidade compartilhada e inovação conectada com o meio ambiente e a sociedade, é preciso alinhar as competências empreendedoras a uma perspectiva mais inventiva e ecologicamente conectada, comprometida com a sustentabilidade regenerativa. De tal modo, é importante destacar competências que vão além do foco individualista e humanocêntrico, em que o humano estabelece uma relação de uso e exploração com tudo o que não é humano (terra, biodiversidade, floresta, rios, tecnologias), mas que contribuam para uma visão de interdependência e responsabilidade ecológica:

- (1) Visionário: Um empreendedor inventivo não é apenas um sonhador, mas alguém que problematiza o mundo a partir de uma visão ecológica e ecossistêmica que promovem o equilíbrio entre inovação/invenção e regeneração ambiental.
- (2) Resoluto: Mantém a determinação de criar negócios que não só atendam às necessidades humanas, mas que contribuam ativamente para a regeneração dos ecossistemas.
- (3) Criador: Ao invés de apenas ser um fazedor, ele desenvolve soluções inovadoras que promovem sustentabilidade, levando em conta a integração com o meio ambiente.
- (4) Resiliente: Não apenas determinado, mas capaz de adaptar-se para coproduzir num contexto de mudanças constantes e incertas da economia e dos ecossistemas, mantendo um compromisso com a sociedade em que vive.
- (5) Engajado: Seu comprometimento vai além do lucro, sendo dedicado à criação de valor social e ecológico, buscando impactos positivos de longo prazo.
- (6) Empático: Substituindo devoto, ele age com empatia, considerando as necessidades não apenas dos seres humanos, mas de todas as formas de vida e dos ecossistemas em que estão inseridos.
- (7) Minucioso: Detalhista na busca por soluções regenerativas, entende a importância de projetar negócios que minimizem o desperdício e melhorem a relação entre humanos e não-humanos.

- (8) Conectado: Destinado a construir um futuro sustentável, o empreendedor compreende sua conexão na rede maior que constitui Gaia e se vê como parte de um todo interdependente.
- (9) Ambicioso para o bem comum: Sua ambição é criar impacto positivo para as pessoas e para o planeta, promovendo práticas regenerativas e modelos de negócio circulares.
- (10) Articulador: Em vez de vendedor, o empreendedor é um facilitador de diálogos, conectando diferentes atores para criar redes de colaboração, cooperação e invenção que promovam a sustentabilidade e a inovação.

Ao considerar a Educação Empreendedora OnLIFE, o papel docente implica no desenvolvimento de pedagogias conectivas, que propiciem a cocriação de ambientes ecologicamente conectados e o desenvolvimento de metodologias e práticas inventivas que favoreçam o desenvolvimento de hiperinteligências (Schlemmer, 2023).

Se a pedagogia das inteligências cérebro-cêntrica formava indivíduos e sujeitos autônomos, o advento das hiperinteligências nos obriga a repensar a ideia e as práticas pedagógicas a partir da formação de ecologias conectadas. Não se trata mais de formar cidadãos, mas ecologias capazes de criar e implementar hiperinteligências (Di Felice, 2023, s/n).

No modelo pragmático, “ensinar” empreendedorismo seria acreditar que falar/expor para o estudante que existem características empreendedoras e estas precisam ser apreendidas e desenvolvidas, e em último caso, que fazendo plano de negócios se aprenderá a empreender projetos. Sob a égide do Paradigma da Educação OnLIFE, não se ensina empreendedorismo, mas sim, cria-se um ambiente ecologicamente conectado que, a partir de problematizações, desafie a inventividade daqueles que optem pela profissão quando esta for mais vantajosa para suas carreiras (intraempreendedor) e optem pelo autoemprego quando o seu contexto lhe levar para isso (empreendedor). Essa abordagem pode contribuir para, a partir de um pensamento ecológico (Morton, 2023), formar empreendedores comprometidos com a sustentabilidade regenerativa do planeta.

6. Rede de Competências para a Educação Empreendedora OnLIFE

Ao pensar o empreendedorismo numa perspectiva de Educação Empreendedora OnLIFE, compreende-se uma abordagem holística e conectada, que transcende as barreiras físicas e temporais da educação tradicional, conectando os estudantes a um ecossistema global de conhecimento e inovação/invenção. Nesse contexto, não referimos um modelo pedagógico único, mas desenhos educacionais que se orientam por pedagogias conectivas, nos quais a formação não se limita ao contexto físico das salas de aula, geograficamente localizadas nas instituições educacionais, em disciplinas isoladas, em horários fracionados, mas se expande para o cotidiano dos estudantes, integrando experiências do mundo presencial físico com o mundo digital em dispositivos, tecnologias, plataformas e redes digitais. O foco está em desenvolver competências empreendedoras de forma inventiva e conectada, em que os estudantes são instigados a problematizar o mundo e co-criar ativos tangíveis (coisas

físicas) e intangíveis (puramente intelectuais) para problemas hipercomplexos e atuais, ou, conforme refere Morton (2023), constituído por hiperobjetos, num percurso de invenção que conecta humanos e não humanos que colaboram em redes de aprendizagem globalizadas.

A experiência educacional deve ir além da sala de aula tradicional, conectando estudantes e professores com tecnologias e redes digitais de conhecimento globais. Esses elementos contribuem para a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios do mercado contemporâneo, com uma visão crítica e inventiva – o que se aproxima mais da Educação OnLIFE, portanto, cabe destacar que metodologias inventivas não são metodologias de ensino centradas na ação dos sujeitos, mas sim, trata-se de metodologias de formação de ecologias conectadas.

De forma resumida, as metodologias inventivas contemplam a invenção de problemas, diferentemente do que ocorre com as metodologias ativas, as quais são focadas na resolução de problemas. Nas metodologias inventivas, a aprendizagem é compreendida enquanto um processo inventivo, portanto, vai se constituindo num percurso de inventivo, que se desenvolve em ato conectivo transorgânico, num habitar atópico (Schlemmer, 2023a; 2023b) em rede. Dessa forma, não só o processo é inventivo, mas também o produto produzido no percurso, o qual é entendido como um terceiro que emerge enquanto um híbrido (Schlemmer, 2024, p. 229).

A literatura (Martínez-Gregorio et al., 2021) indica que os efeitos da educação empreendedora são heterogêneos e positivamente orientados, cujo resultado direto comportamental e a criação de valor dependem de currículos que integrem prática situada e planejamento de ação (de modo não conteudista) – o que converge com a invenção de problemas e o habitar atópico propostos no Paradigma OnLIFE. Ademais, alguns aspectos ainda distanciam a educação empreendedora tradicional de uma plena implementação da Educação Empreendedora OnLIFE. A infraestrutura tecnológica disponível nem sempre é suficiente para suportar as demandas de uma educação digital, híbrida e hiperconectada, o que limita o alcance e a efetividade da proposta formativa. Além disso, a resistência à mudança por parte de alguns docentes, habituados a modelos de ensino tradicionais, dificulta a adoção até mesmo das metodologias ativas, quem dirá a provocação de transformação pedagógica que as metodologias inventivas ensejam. Outro ponto a ser considerado é a necessidade de maior flexibilidade curricular para permitir que os estudantes também sejam co-criadores dos ambientes ecologicamente conectados, a fim de desenvolver trajetórias de aprendizado de acordo com seus interesses e necessidades de uma sociedade *Onlife* (Floridi, 2015), algo essencial para uma educação inventiva e ecologicamente conectada como é a perspectiva presente no Paradigma da Educação OnLIFE (Schlemmer, 2024).

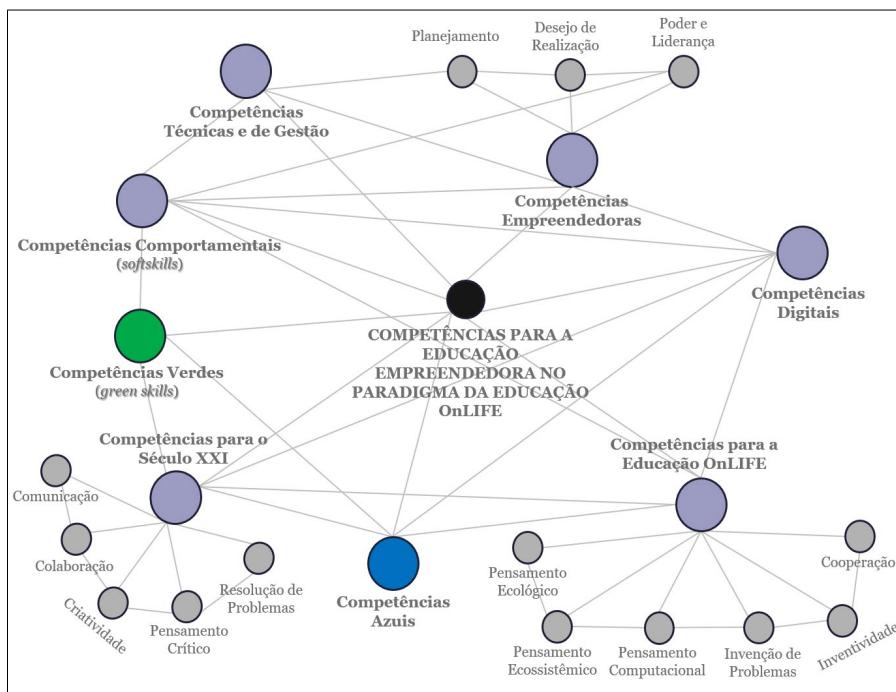
Para que se possa alcançar tal objetivo, é preciso não apenas que os currículos sejam reformulados, mas que estejam orientados por uma rede de Competências para a Educação Empreendedora, que se conflua em dimensões da formação do empreendedor no

paradigma da Educação OnLIFE. Basicamente, significa que as competências empreendedoras constituem um dos *hubs* de uma formação holística, biodiversa e ecossistêmica, mais abrangente e descentralizada.

Na Figura 1, a partir da compreensão que a formação ocorre em contextos ecologicamente conectados, fundamentados nas epistemologias reticulares, e subsidiados por pedagogia conectivas, buscamos inspiração na Rede de Competências para a Docência OnLIFE, desenvolvida por Schlemmer (2024), para propor o desenho curricular da Educação Empreendedora OnLIFE. Esse desenho é organizado em *hubs* específicos que conectados formam uma rede em que as competências estão interligadas.

Figura 1.

Rede de Competências para a Educação Empreendedora OnLIFE



Fonte: Autores(as).

Configurar as competências necessárias para a Educação Empreendedora no Paradigma da Educação OnLIFE, exige superar a perspectiva que trabalha as competências dos conhecimentos específicos (ver Quadro 2) de modo separado ou mesmo de desenvolver seus atributos isoladamente das competências gerais, e passar a compreender os elementos constitutivos que se conectam e se articulam como uma rede. Assim, esta rede implica agenciamentos de atributos e funções para um desenvolvimento contínuo e integrado. Portanto, compreende-se uma rede de competências na forma de um rizoma (sem centralidade) e, a partir de um pensamento ecossistêmico, constituída pelas competências empreendedoras conectadas com as competências técnicas e de gestão, associadas às competências comportamentais, imbrincadas com as competências para o século XXI e as

competências verdes e azuis² (que contemplam toda a biodiversidade e meio ambiente). Estas se acoplam às competências digitais, as quais são indissociáveis das competências para a Educação OnLIFE, conforme apresentado anteriormente na Figura 1.

De tal modo, ao pensar uma Rede de Competências para a Educação Empreendedora OnLIFE, é preciso compreender a natureza do viver e conviver *Onlife*, a qual implica o agenciamento das demais competências. Isto é, não é possível pensar as competências técnicas (empreendedoras e de gestão) desconectadas das competências para o processo de ensino e de aprendizagem (digitais) e de competências para a vida social e profissional (comportamentais), bem como das competências para a Educação OnLIFE. Esse modelo permite articular criação de valor (empreendedorismo), mediações técnico-digitais (cidadania digital crítica) e responsabilidade socioambiental em contextos hiperconectados.

Quadro 2:

Competências para os Conhecimentos Específicos da Educação Empreendedora

Competências	Competências Empreendedoras
Competências Empreendedoras	Planejamento
	Desejo de Realização
	Poder e Liderança
Competências Técnicas e de Gestão	Domínio de Planilhas
	Domínio de Processos de Venda
	Proficiência em Inglês
	Desenvolvimento de Projetos
	Trabalho em Equipe
	Edição de imagens
Competências Comportamentais	Comunicação interpessoal
	Criatividade
	Resiliência
	Proatividade
	Organização
	Capacidade Resolução de Conflitos

Fonte: Autores(as).

Também, não é possível pensar em competências técnicas e sociocomportamentais de forma desintegrada das competências para o século XXI e as competências verdes (acima da terra) e azuis (rios e oceanos) que perfazem a integração dos agentes humanos com as tecnologias sustentáveis e a biodiversidade. Esse imbricamento representa o que denominamos de Rede de Competências para a Educação Empreendedora OnLIFE. No plano metodológico, jogos e simulações tendem a permitir ambientes integrados a atividades inovativas e intervenções on-line, bem como, enquanto ambientes imersivos, compreende-se o aumento de presença e recordação visual. Isto é, a operacionalização em rede deve

² Conforme a União Europeia (EU, 2020), competências verdes (*green skills*) perfazem um grupo de competências estabelecidas pelo Pacto Climático pelas Competências (*Pact for Skills*), o que inclui políticas públicas, educação ambiental, tecnologias sustentáveis, gestão de resíduos, avaliação dos impactos, e práticas agrícolas sustentáveis.

prever ciclos de design-testagem-reflexão, combinando invenção de problemas (OnLIFE) com mecanismos de planejamento de ação e transferência para contextos reais.

7. Considerações Finais

Neste trabalho, foram discutidos elementos teóricos e empíricos acerca do desenvolvimento de competências empreendedoras no ambiente acadêmico a partir da perspectiva do Paradigma da Educação OnLIFE, bem como os aspectos que balizam os conceitos trabalhados. Como orientador, apropriamo-nos da proposta do Paradigma da Educação OnLIFE apresentados por Schlemmer (2020); Moreira e Schlemmer (2020); Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), Schlemmer e Moreira (2020), Schlemmer (2024); no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem de competências empreendedoras definidas em McClelland (1971) e avançamos, fundamentados em Schlemmer (2024) em uma proposta de rede de competências, em que não separam as empreendedoras, das digitais, das específicas da área da formação, das socioemocionais, das verdes, etc.

Em termos epistemológicos, a Educação Empreendedora OnLIFE enfatiza a importância da co-criação do conhecimento em rede, preparando os estudantes para inovar/inventar numa ecologia-conectiva. O ambiente de aprendizado é híbrido e multimodal, e propicia o desenvolvimento da Rede de Competências para a Educação Empreendedora OnLIFE, em experiências práticas e conectivas que refletem as problematizações reais de um mundo hiperconectado. Esse desenho educacional não busca transmitir conhecimentos técnicos, mas desenvolver a formação em contextos ecologicamente conectados, nos quais o humano é compreendido como um dos elementos dessa rede, estando, portanto, coengendrado com ambiente e com as tecnologias, sendo parte do ecossistema.

Como a formação de empreendedores numa perspectiva OnLIFE considera as necessidades do planeta em sua inteireza, para além dos interesses produtivos e econômicos, os currículos precisam contemplar as competências para o século XXI, as competências verdes e azuis e as competências para a Educação OnLIFE (ver, Schlemmer, 2024). Para estudos futuros sobre educação empreendedora, é essencial aprofundar a discussão sobre a conexão das diferentes competências, as quais constituem a rede de competências para a Educação Empreendedora OnLIFE e melhor investigar como essa rede opera na formação do empreendedor em contextos ecologicamente conectados.

Também, acreditamos que a Rede de Competências para a Educação Empreendedora OnLIFE, tal como apresentada, demanda aprofundamento teórico e validação empírica, de modo a consolidar-se como um referencial robusto e aplicável a diferentes contextos educacionais, especialmente em realidades específicas. Para avançar nesse sentido, propomos, como agenda de estudos futuros, realizar um levantamento de dados em campo que possibilitem transformar a proposta em um estudo de caso fundamentado.

Além disso, torna-se crucial examinar as implicações práticas da Educação Empreendedora OnLIFE em diferentes contextos, incluindo diversas áreas do conhecimento, níveis de

ensino e culturas institucionais. Esses estudos precisam investigar como essas competências podem ser desenvolvidas de maneira integrada, frente às rápidas mudanças tecnológicas, sociais e ambientais. O intuito é proporcionar uma compreensão mais precisa dos processos formativos, com base em evidências que validem a eficácia do Paradigma da Educação OnLIFE, enquanto orientador da formação em contextos ecologicamente conectados, para um empreendedorismo sustentável e regenerativo em novos cenários profissionais.

Referências

- Arruda, C., Burcharth, A., Barcellost, E. P., & Lourencini, S. P. (2023). Impacts of entrepreneurship education on brazilian undergraduate students: An empirical study comparing compulsory and elective disciplines. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 12(3), 1-18. <https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2443>
- Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. de M. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Bygrave, W. D. (2004). The entrepreneurial process. In W. D. Bygrave & A. Zacharakis (Eds.), *The portable MBA in entrepreneurship*. John Wiley & Sons.
- Cualheta, L. P., Abbad, G. da S., Faiad, C., & Borges, C. (2020). Competências empreendedoras: construção de uma escala de avaliação. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 9(2), 158-180.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2* (Vol. 1, 2a ed.). Editora 34.
- Dewey, J. (1978). *Vida e educação* (10a ed.). Melhoramentos.
- Di Felice, M. (2012). Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. *Revista USP*, 22, 6–19.
- Di Felice, M. (2013). Net-ativismo e ecologia da ação em contextos reticulares. *Contemporânea: Comunicação e Cultura*, 11(2), 267–283.
- Di Felice, M. (2017). Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo. Paulus.
- Di Felice, M. (2020). A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. Paulus.
- Di Felice, M. (2023, February 17). Nem humanas nem artificiais: 10 pontos para entender a ChatGPT e as qualidades conectivas das hiper-inteligências. *Nosso Meio*. <https://nossomeio.com.br/nem-humanas-nem-artificiais-10-pontos-para-entender-a-chatgpt-e-as-qualidades-conectivas-das-hiper-inteligencias/>
- Djalali, A. (2017). A didactic perspective on leadership education – Focussing on the development of competencies within MBA programs. Steinbeis-Edition.
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia empreendedora*. Editora de Cultura.
- Dolabela, F. (2015). Por dentro do universo empreendedor: lições essenciais para transformar sua ideia em negócio. Saraiva.
- Dolabela, F., Santos, P. da C. F., Dantas, A. de B., & Nascimento, T. C. (2008). Cultura familiar e empreendedorismo na América Latina. In *Anais do 28º Encontro Nacional de Engenharia de Produção - ENEGEP*. ABEPRO.
- European Union. (2020). *Green skills*. https://climate-pact.europa.eu/priority-topics/green-skills_en
- Floridi, L. (2015). *The OnLIFE manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer; Editora 34.
- Gonçalves, R. F., Souza, G. H. S., & Horsth, T. A. (2022). Educação empreendedora: Currículo, práticas pedagógicas e difusão do empreendedorismo. In H. R. M. da Hora & R. A. de Carvalho (Eds.), *Empreendedorismo e inovação na Rede Federal* (pp. 162–198). IFPB.
- Hammoda, B. (2024). The Impact of Educational Technologies on Entrepreneurial Competencies: A Systematic Review of Empirical Evidence. *Knowledge Management & E-Learning*, 16(2), 309-333. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2024.16.015>
- Hora, H. R. M. da, & Carvalho, R. A. de. (Eds.). (2022). *Empreendedorismo e inovação na Rede Federal*. IFPB.
- Hubbard, T. D. (2025). Transforming business education: the impact of virtual reality on learning outcomes in case studies. *Frontiers in Virtual Reality*, 6, 1461690. <https://doi.org/10.3389/frvir.2025.1461690>
- Jardim, A. C. G. S., Kumaira, C. M., & Souza, G. H. S. (2023). Educação empreendedora e curricularização da extensão: O caso do IFNMG. In R. F. Gonçalves, G. H. S. Souza & N. C. Lima (Eds.), *Fronteiras em empreendedorismo: Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 219–241). Editora do IFNMG.

- Kastrup, V. (2015). A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In V. Kastrup, S. Tedesco & E. Passos (Eds.), *Políticas da cognição* (pp. 91–110). Sulina.
- Latour, B. (2012). Reagregando o social: Uma introdução à teoria do ator-rede. EDUSC.
- Loiola, E., Gondim, S. M. G., Pereira, C. R., & Ferreira, A. S. M. (2016). Ação planejada e intenção empreendedora entre universitários: analisando preditores e mediadores. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16(1), 22-35. <https://doi.org/10.17652/rpot/2016.1.706>
- Lopes, R. M. A. (2010). Referenciais para a educação empreendedora. In R. M. A. Lopes (Ed.), *Educação empreendedora: Conceitos, modelos e práticas* (pp. 17-44). Elsevier.
- Lovelock, J. (2019). Novacene: The coming age of hyperintelligence. The MIT Press.
- Martínez-Gregorio, S., Badenes-Ribera, L., & Oliver, A. (2021). Effect of entrepreneurship education on entrepreneurship intention and related outcomes in educational contexts: A meta-analysis. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100545. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100545>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. D. Van Nostrand.
- Moberg, S. K. (2021). Online-based entrepreneurship education-its role and effects: A randomised controlled trial about the effects of an online entrepreneurship programme based on role models. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24(2), 1-27.
- Moraes, R. M., Cezário, G. de L., & Kampff, A. J. C. (2024). Educação empreendedora à luz da Base Nacional Comum Curricular. *Educação*, 47(1), e45217.
- Morton, T. (2023). *O pensamento ecológico*. Quina Editora.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia genética*. WMF Martins Fontes.
- Rauch, A., & Frese, M. (2007). Born to be an entrepreneur? Revisiting the personality approach to entrepreneurship. In J. R. Baum, M. Frese, & R. A. Baron (Eds.), *The psychology of entrepreneurship* (pp. 41-65). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ribeiro, S. E. (2020). *A cidade como rede conectiva de educação cidadã* [Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos].
- Ronaghi, M. H., & Forouharfar, A. (2024). Virtual reality and the simulated experiences for the promotion of entrepreneurial intention: An exploratory contextual study for entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100972. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100972>
- Santos, P. da C. F. (2008). *Uma escala para identificar potencial empreendedor* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Santos, P. da C. F., Dantas, A. de B., & Milito, C. M. (2010). Cultura familiar empreendedora e dinâmica econômica na América Latina: Contributos para sua representação. In R. Pereira (Ed.), *A dinâmica nas ciências econômicas e empresariais: Contributos para uma visão abrangente* (pp. 197–222). Escolar.
- Santos, R., & Paul, N. (2018). *Empretec: Manual de operacionalização*. Sebrae.
- Schlemmer, E. (2019). Da linguagem logo aos espaços de convivência híbridos e multimodais: Percursos da formação docente em tempos de humanidades digitais. In S. Dias Trindade & D. Mill (Eds.), *Educação e humanidades digitais: Aprendizagens, tecnologias e cibercultura* (Vol. 1, pp. 125–158). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Schlemmer, E. (2020). *Ecossistemas de inovação na educação na cultura híbrida e multimodal* [Relatório de Pós-Doutorado, Universidade Aberta de Portugal].
- Schlemmer, E. (2021). A pandemia proporcionou vários aprendizados. *TICs & EaD em Foco*, 7(1), 5–25.
- Schlemmer, E. (2022a). Metodologias inventivas na educação híbrida e OnLIFE. In P. Dias & J. C. de Freitas (Eds.), *Educação digital, a distância e em rede* (pp. 124–150). Universidade Aberta / Universidade de Coimbra.
- Schlemmer, E. (2022b, November 8). A ‘cibricidade’ como espaço de ensino e de aprendizagem. *Revista NEXO Políticas Públicas*. <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2022/11/08/a-cibricidade-como-espaco-de-ensino-e-de-aprendizagem>
- Schlemmer, E. (2023). O protagonismo ecológico-conectivo e a emergência das hiperinteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. *Cadernos IHU Ideias: Depois da Inteligência Artificial*, 21(348), 53–83.
- Schlemmer, E. (2024). Formação de professores-pesquisadores no paradigma da educação OnLIFE: O habitar conectivo do ensinar e do aprender. In E. Schlemmer, D. F. Kersch, & L. C. de Oliveira (Eds.), *A universidade no paradigma da educação OnLIFE* (pp. 199–241). Casa Leiria.
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2020). Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. *Interacções*, 55, 104–122. <https://doi.org/10.25755/int.21039>
- Schlemmer, E., Di Felice, M., & Serra, I. M. R. de S. (2020). Educação OnLIFE: A dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, 36, e76120. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>
- Schlemmer, E., Oliveira, L. C., & Menezes, J. (2021). O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. *Práxis Educacional*, 17(45), 137–161.

- Serres, M. (1991). *O contrato natural*. Nova Fronteira.
- Serres, M. (1993). *Filosofia mestiça*. Nova Fronteira.
- Serres, M. (2013). *Polegarzinha*. Bertrand Brasil.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. Herder e Edusp.
- Thein, K. S., Takahashi, Y., & Soe, A. T. (2023). The impact of action planning after causation-and-effectuation-based entrepreneurship education. *Behavioral Sciences*, 13(7), 569.
<https://doi.org/10.3390/bs13070569>
- United Nations. (2024). *EMPRETEC: The entrepreneurship training workshop*.
<https://unctad.org/topic/enterprise-development/Empretec>
- Viebig, C. (2022). Blended learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Education + Training*, 64(4), 533–558.
- Vigotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. WMF Martins Fontes.

Ecossistemas de Educação Empreendedora na Educação Básica Brasileira: Uma análise a partir do Radar de Educação Empreendedora do Sebrae

Daniel Paulino Teixeira Lopes

PPGA/CEFET-MG | daniel.lopes@cefetmg.br
ORCID 0000-0001-8928-0245

Esdras de Freitas Emiliano

PICV/CEFET-MG | esdras.freitas.21@gmail.com
ORCID 0009-0007-4555-0945

Eduarda Corrêa Moravia

PPGA/CEFET-MG | duda.moravia@hotmail.com
ORCID 0009-0007-5416-1300

Cacilda Maria de Almeida

SEBRAE-MG | cacilda.almeida@sebraemg.com.br,
ORCID 0000-0002-3749-3422

Resumo: Os Ecossistemas de Educação Empreendedora (EEE) estão emergindo como mecanismos cruciais para o desenvolvimento territorial. No entanto, diferentemente da literatura com foco nas universidades, há uma lacuna de pesquisa sobre como esses EEE se manifestam no nível da educação básica. O objetivo deste artigo é analisar a maturidade dos ecossistemas de educação empreendedora na educação básica brasileira, a partir dos dados do Radar de Educação Empreendedora do Sebrae (Radar). Em termos teóricos, apresenta-se uma breve discussão sobre as principais dimensões dos EEE, abrangendo políticas públicas, estrutura, recursos, atores e cultura. Em termos metodológicos, a pesquisa foi baseada na análise de microdados do Radar, por meio de técnicas de análise descritiva e análise de proporções. Criada pelo CER Polo Sebrae de Educação Empreendedora, a ferramenta começou a ser aplicada em 2022 e, em 2025, já possuía mais de seis mil radares preenchidos de escolas públicas e privadas de todos os estados brasileiros. Os resultados mostram que os EEE da maioria das escolas participantes encontram-se no nível intermediário, indicando a possibilidade de desenvolver as dimensões que o compõem. Além disso, foi evidenciado que uma proporção maior de escolas precisa desenvolver a dimensão recursos. Esta pesquisa contribui teoricamente, trazendo uma perspectiva de análise das dimensões dos EEE para o nível da educação básica, em contraste com estudos que focalizam tais ecossistemas nas universidades. Em termos práticos, as dimensões de análise do Radar podem contribuir para o fortalecimento de estratégias institucionais, políticas públicas e ações educacionais voltadas ao empreendedorismo. Esta e futuras análises com base nos dados do Radar podem contribuir para consolidá-lo como uma ferramenta válida e confiável de diagnóstico, promovendo um ambiente mais propício ao empreendedorismo, à inovação e ao desenvolvimento dos territórios.

Palavras-chave: educação empreendedora, ecossistemas de educação empreendedora, educação básica, radar de educação empreendedora, Sebrae

Abstract: Entrepreneurship Education Ecosystems (EEE) are emerging as crucial mechanisms for territorial development. However, unlike the literature focused on universities, there is a research gap regarding how these EEEs manifest at the level of basic education. The aim of this study is to analyze the maturity of entrepreneurship education ecosystems based on data from Sebrae's Entrepreneurship Education Radar (Radar). Theoretically, the study presents a brief discussion of the main EEE dimensions, including public policy, structure, resources, stakeholders, and culture. Methodologically, the research is based on the analysis of microdata from the Radar, using descriptive analysis and proportion analysis techniques. Developed by the CER Polo Sebrae for Entrepreneurship Education, the tool began to be applied in 2022 and, by 2025, had more than six thousand completed assessments and participating public and private schools from all Brazilian states. The results show that the EEEs of most participating schools are at an intermediate level, indicating potential for development in the dimensions assessed. Also, results indicate that the resources dimension should be improved for most of the schools. This research contributes theoretically by offering an analytical perspective on the EEE dimensions at the basic education level, contrasting with studies that focus on such ecosystems within universities. In practical terms, the Radar's analytical dimensions can support the strengthening of institutional strategies, public policies, and educational initiatives focused on entrepreneurship. This and future analyses based on Radar data may help consolidate it as a valid and reliable diagnostic tool, fostering a more favorable environment for entrepreneurship, innovation, and territorial development.

Keywords: entrepreneurship education, entrepreneurship education ecosystems, basic education, entrepreneurship education radar, Sebrae

INTRODUÇÃO

A educação empreendedora tem sido considerada uma abordagem com potencial para desenvolver atitudes e habilidades empreendedoras necessárias para a vida dos estudantes, para a inovação e a competitividade, e para o desenvolvimento dos territórios (Regele e Neck, 2012; Sendra-Pons et al., 2022). Alguns autores argumentam que é uma abordagem que vai além de empreender um negócio, de modo a desenvolver habilidades e competências para a vida, como criatividade, autonomia, proatividade, resolução de problemas, dentre outras (Dolabela e Fillion, 2013; Carvalho et al., 2022; Lackéus, 2015).

Nesse contexto, os Ecossistemas de Educação Empreendedora (EEE) podem contribuir ao integrar múltiplos atores e recursos para fortalecer o aprendizado numa perspectiva empreendedora. Porém, a relação entre educação empreendedora e a visão ecossistêmica possui natureza complexa, integrada e holística (Clark et al., 2021). Os EEE podem ser vistos

tanto como um subsistema do ecossistema empreendedor, sendo de forma aplicável a todos os níveis de ensino, quanto como um sistema quase autossuficiente para desenvolver as comunidades empreendedoras, com a instituição de ensino assumindo a centralidade (Liu et al., 2021).

Enquanto a educação empreendedora já tem sido razoavelmente pesquisada e praticada no ensino superior, há uma lacuna nesse tema na educação básica, principalmente no Brasil, onde a produção em periódicos indexados é rara (Carvalho et al., 2022). Soma-se a isso o fato de que as publicações globais e nacionais sobre EEE na educação básica são escassas: havia até julho de 2025 apenas três artigos indexados na Web of Science com os termos "Entrepreneurship Education Ecosystems" ou "Entrepreneurial Education Ecosystem*" e termos referentes à educação básica ("basic Education" OR "primary Education" OR "elementary Education" OR "secondary Education" or "high school*" or "tvvet" or "vocational*").

Ao abordar a temática da educação empreendedora, ressalta-se que a sua implementação é complexa, havendo a necessidade de novos métodos de ensino e do envolvimento de diversos atores, incluindo professores e a comunidade (Júvová et al., 2017). Uma forma que vem ganhando representatividade para enfrentar essa complexidade é o desenvolvimento de ecossistemas de educação empreendedora. Portanto, este artigo dialoga também com trabalhos como o de Regele e Neck (2012), que argumentam que os EEE estão aninhados ao ecossistema empreendedor e que deve haver coerência entre os programas dos diferentes níveis, do fundamental ao superior.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar a maturidade dos ecossistemas de educação empreendedora na educação básica brasileira, a partir dos dados do Radar de Educação Empreendedora do Sebrae (Radar). Teoricamente, a pesquisa amplia o escopo dos estudos sobre EEE ao aplicar suas dimensões analíticas ao contexto da educação básica. Na prática, os resultados podem subsidiar o fortalecimento de estratégias institucionais, políticas públicas e ações educacionais voltadas ao empreendedorismo.

A seção seguinte traz uma breve revisão de literatura, apontando os avanços recentes no campo dos EEE. O restante do artigo apresenta os procedimentos metodológicos, a seção de análise e discussão dos resultados, bem como as conclusões e as referências que embasaram a pesquisa.

REVISÃO DE LITERATURA

Um EEE pode ser definido como um sistema dinâmico e complexo de ligações colaborativas de diferentes níveis, entre as principais partes interessadas (instituição de ensino, empresas, governo local, estudantes e pesquisadores etc.), com vários elementos se interrelacionando (Belitski & Heron, 2017; Ratten, 2019). A literatura destaca a educação, a pesquisa e a conexão com o ambiente externo como fatores-chave para o fortalecimento

dos ecossistemas e para o crescimento econômico e desenvolvimento social (De Jager et al., 2017; Liu et al., 2021; Wraae & Thomsen, 2019).

No contexto da educação básica, Toutain et al. (2019) sugerem seis dimensões-chave para os EEE, resumidas em: **estrutura de aprendizagem** (informações relacionadas a atividades curriculares), **redes, conexões e proximidade relacional** (conexões entre atores internos do ecossistema e conexões desenvolvidas com atores/partes interessadas externas), **cultura empreendedora** (espírito empreendedor transmitido, baseado nos valores-chave que seus atores percebem na educação), **soluções pedagógicas** (abordagens pedagógicas escolhidas e seus efeitos quanto ao estímulo a aprendizagem), **espaços e materiais** (componentes inanimados do ambiente escolar) e **motivação dos atores** (aspectos que influenciam a agência ou não agência dos atores pertencentes ao ecossistema).

Ademais, Toutain et al. (2019) caracterizam cinco atores-chave nesse ecossistema: alunos, professores, diretores, pais e parceiros externos. Em diálogo com os conceitos fundamentais da educação empreendedora, o aluno é posicionado como uma figura central não somente da abordagem empreendedora, como também do EEE (Schaefer & Minello, 2016; Toutain et al., 2019).

O modelo de EEE adotado pelo Sebrae e objeto de análise deste artigo foi descrito por Lopes et al. (2021) a partir de cinco dimensões: políticas públicas, estrutura, recursos, atores e cultura. A dimensão **políticas públicas** abrange diretrizes institucionalizadas que integrem o empreendedorismo às práticas acadêmicas e a formalização de iniciativas empreendedoras. A dimensão **estrutura** contempla espaços disponíveis, dentro e fora da instituição de ensino, que contribuam para a geração, o desenvolvimento, a aplicação e o compartilhamento de ideias e de projetos. Os **recursos** representam as fontes econômicas e financeiras que podem contribuir para a viabilização de projetos e de ações promotoras da disseminação da cultura empreendedora. A dimensão **atores** envolve a articulação entre estudantes, professores, empreendedores e parceiros externos, resultando direta ou indiretamente em esforços conjuntos e de impacto coletivo. Por fim, a dimensão **cultura** reflete os valores, normas, práticas e significados simbólicos que moldam a percepção e o comportamento em relação ao empreendedorismo dentro do ambiente educacional.

Esses elementos são encontrados em trabalhos como os de Clark et al. (2021) e Bernadó-Mansilla & Vercruysse (2022), que também apontam a relevância da **governança** e do **design educacional**. Essas dimensões frequentemente operam por meio de mecanismos como co-criação curricular, parcerias estratégicas, governança integrada e redes colaborativas.

Carvalho et al. (2022) pontuam a relevância da motivação de docentes para o sucesso da educação empreendedora, bem como a importância de elementos como os destacados por Lopes et al. (2021). Além disso, Uemura et al. (2023, p. 11) argumentam que “[...] parcerias entre organizações da sociedade civil e escolas estaduais de ensino médio e profissional podem trazer bons resultados, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão do

funcionamento de uma empresa e a experiência empreendedora”. Os autores enfatizam então o alinhamento de práticas pedagógicas fundamentadas na abordagem empreendedora ante a colaboração entre instituições e organizações como um fator para o melhor desenvolvimento da educação empreendedora.

Finalmente, ao versarem sobre desafios para a educação empreendedora no ensino básico, Carvalho et al. (2022) elencam fatores como: cooperação com empresas, destinação de recursos, interação com a comunidade, motivação dos alunos, promoção da cultura empreendedora, papel da diretoria escolar, dentre outros.

Dessa maneira, com base no modelo de EEE proposto pelo Radar e em interlocução com literatura mais recente do campo, esta pesquisa possibilitará a melhor compreensão do estágio de desenvolvimento dos ecossistemas de educação empreendedora das instituições de educação básica brasileiras.

METODOLOGIA

A abordagem adotada neste artigo é quantitativa descritiva, observando o objeto (EEE) a partir de uma amostra relevante de escolas participantes do Radar de Educação Empreendedora, com vistas à análise e discussão dos resultados relativos ao nível de maturidade dos ecossistemas de educação empreendedora em instituições de ensino da educação básica no Brasil. Criado pelo CER Polo Sebrae de Educação Empreendedora, o Radar começou a ser aplicado em 2022 e, em 2025, já possuía mais de seis mil questionários preenchidos.

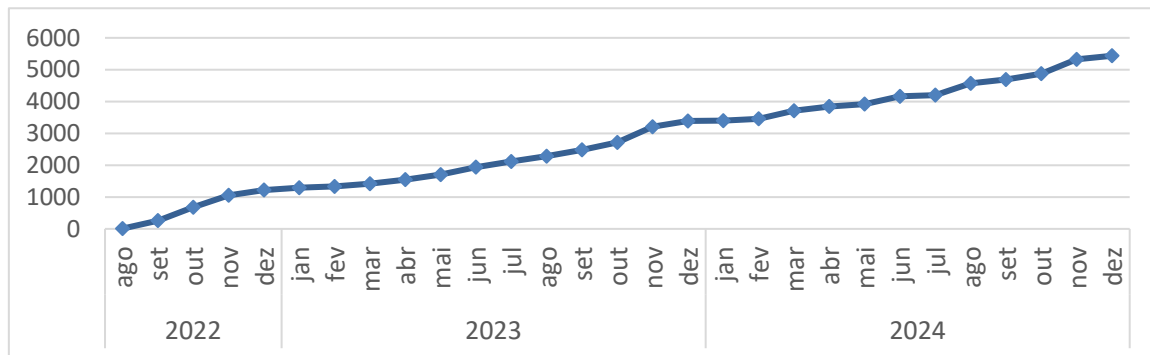
Instrumento de coleta de dados

O questionário online é disponibilizado em plataforma própria do Sebrae, com acesso restrito a usuários previamente cadastrados. São coletados inicialmente os seguintes dados: nome da instituição, código INEP, Estado, Município e perfil do usuário que está acessando o sistema. Tais dados são coletados mediante termo de consentimento do usuário diretamente na plataforma, respeitando-se diretrizes éticas e legislações de proteção de dados pessoais.

As perguntas que compõem a escala em cada uma das cinco dimensões originais (Atores, Cultura, Políticas Públicas, Estrutura e Recursos) são listadas na [Tabela 3](#), apresentada na seção de resultados. Na tabela, são apresentados os 24 itens (questões) e a respectiva codificação utilizada. Os itens foram originalmente formulados com escala invertida (1 = “Concordo totalmente” a 5 = “Discordo totalmente”) e, para as análises realizadas neste artigo, foram revertidos, de tal modo a garantir coerência interpretativa (1 = “Discordo totalmente” a 5 = “Concordo totalmente”).

Figura 1

Evolução anual do preenchimento do Radar – 2022 a 2024



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Nota. foram considerados apenas os radares completos e validados.

Após preencherem o Radar, as escolas participantes acessam um plano de ação sugerido pela ferramenta conforme o nível de maturidade do respectivo ecossistema (básico, intermediário e avançado). Além de poderem ser apropriados pela equipe da escola, os resultados são utilizados por Agentes de Educação Empreendedora e pela equipe do CER - Centro de Referência em Educação Empreendedora do Sebrae para o desenvolvimento de iniciativas nos territórios das escolas. Portanto, mais do que servir para diagnosticar, fornece sugestões para o aprimoramento do EEE da escola. Esses dados de plano de ação não foram analisados neste artigo.

Amostra e perfil das escolas

A [Figura 1](#) apresenta a evolução do preenchimento dos Radares ao longo dos últimos três anos. Os dados utilizados foram extraídos da base do Radar de Educação Empreendedora, com data de corte em 31 de dezembro de 2024, contendo 5.776 observações. Para garantir a consistência, após a extração dos microdados, realizou-se uma etapa de exploração dos dados (Hair et al., 2009), identificando respostas válidas, outliers e eventuais preenchimentos inadequados. Isso resultou em 5.437 questionários completos e validados. Inicialmente, verificou-se a ausência de preenchimento nos itens das dimensões "Atores", "Cultura", "Estrutura", "Recursos" e "Políticas Públicas", tendo sido mantidas apenas observações com respostas completas. Para as análises descritivas, foram considerados todos os radares, exceto aqueles que não possuíam código INEP ou inconsistências de preenchimento (como o termo "teste" no nome da escola). Isso resultou numa amostra com 5.437 questionários válidos. A maioria dos radares (77,9%) foi preenchida por usuários vinculados às próprias escolas, enquanto 21,6% foram radares preenchidos por agentes do Sebrae que atuam nos territórios e menos de 1% por analistas da equipe do Sebrae.

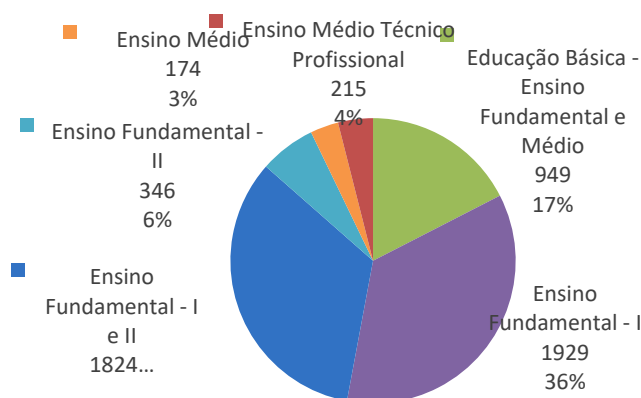
Com relação à distribuição dos radares de educação empreendedora preenchidos pelas Unidades da Federação (UF), pouco mais da metade (51,55% ou 2.803 questionários) foi preenchido por escolas de Minas Gerais. Essa concentração se dá em virtude da localização em Minas Gerais do CER Polo Sebrae de Educação Empreendedora, tornando o estado o

proponente e pioneiro da aplicação da ferramenta. Em seguida, destacam-se o Ceará, com 495 preenchimentos (9,10%), o Maranhão, com 294 (5,41%), o Rio Grande do Norte, com 256 (4,71%), o Tocantins, com 246 (4,52%) e o Piauí (4,32%). Mato Grosso (3,11%), Mato Grosso do Sul (2,67%) e Espírito Santo (2,23%) também tiveram acima de 100 radares preenchidos. Os demais estados tiveram menos de 100 radares preenchidos, o que indica a importância de ampliar o alcance do Radar.

A [Figura 2](#) apresenta maior concentração de radares de escolas que oferecem exclusivamente o Ensino Fundamental - I, que totalizam 1929 preenchimentos (36%), seguidas de perto por aquelas que ofertam o Ensino Fundamental - I e II, com 1824 preenchimentos (34%). Em seguida, destacam-se radares de instituições que oferecem a Educação Básica completa (Ensino Fundamental e Médio), com 949 preenchimentos, representando 17% do total.

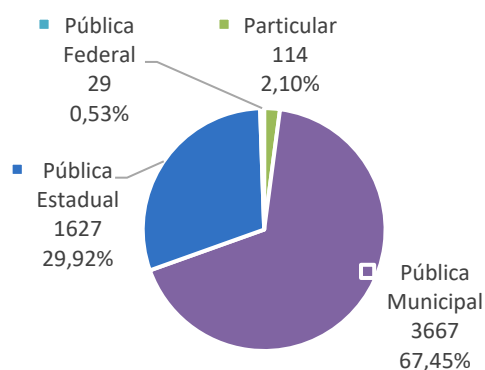
A [Figura 3](#) destaca os radares preenchidos por tipo de estabelecimento. A maioria dos registros corresponde a radares de escolas públicas municipais, que somam 3667 preenchimentos, representando 67,45% do total. As escolas públicas estaduais aparecem em seguida, com 1627 preenchimentos (29,92%).

Figura 2 - Distribuição de radares preenchidos - por nível de ensino (%)



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Figura 3 - Distribuição de radares preenchidos - por tipo de estabelecimento (%)



Fonte: dados da pesquisa (2025).

As [Tabelas 1 e 2](#) apresentam a quantidade de radares preenchidos por cidade. A [Tabela 1](#) evidencia maior participação de municípios mineiros na aplicação do Radar de Educação Empreendedora. Entre os destaques, Divinópolis, com 96 radares preenchidos, seguido por Montes Claros e Santa Luzia, ambos com 90 registros. O total geral entre os dez municípios com maior número de preenchimentos é de 746 radares. A análise por município também foi realizada para os demais estados, exceto Minas Gerais, conforme [Tabela 2](#). O município de Palmas (TO) se destaca com 59 preenchimentos, seguido por Imperatriz (MA), com 57. Na sequência, destacam-se Araguaína (TO), com 50 registros, e Juazeiro do Norte (CE), com 49. O total geral entre esses dez municípios é de 429 radares, demonstrando uma significativa participação de municípios do Tocantins, Maranhão e Ceará.

Tabela 1 - Top 10 Municípios com maior número de radares preenchidos

Município	Radares preenchidos
Divinópolis, MG	96
Montes Claros, MG	90
Santa Luzia, MG	90
Teófilo Otoni, MG	84
Uberlândia, MG	84
Muriaé, MG	63
Congonhas, MG	61
Uberaba, MG	60
Pouso Alegre, MG	59
Palmas, TO	59
Total Geral	746

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Tabela 2 - Top 10 Municípios (exceto MG) com maior número de radares preenchidos

Estado	Município	Radares preenchidos
TO	Palmas	59
MA	Imperatriz	57
TO	Araguaína	50
CE	Juazeiro do Norte	49
PE	Bodocó	43
CE	Crato	39
CE	Aquiraz	35
TO	Porto Nacional	33
MA	Porto Franco	32
CE	Pacajus	32
	Total Geral	429

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Análise dos dados

Os dados passaram por um procedimento de exploração (Hair et al., 2009), com o apoio dos *softwares* SPSS, para análise exploratória dos dados conforme reportado na subseção anterior.

Para a análise dos resultados, foram utilizadas também via SPSS a estatística descritiva e técnicas comparativas das diferenças de médias conforme variáveis categóricas de interesse e as variáveis das cinco dimensões do Radar. Essas análises, reportadas na próxima seção, foram conduzidas por meio de estatística descritiva e técnicas comparativas das diferenças de médias entre variáveis categóricas e dimensões do Radar. Para verificar se as diferenças entre as médias relativas a Atores, Cultura, Estrutura, Recursos e Políticas Públicas eram estatisticamente significativas para os grupos analisados Nível de Ensino e Tipo de Estabelecimento, adotou-se o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com análises post-hoc com correção de Bonferroni par-a-par (Hair et al., 2009). Esse teste foi adotado porque a amostra não atende aos critérios de normalidade e homogeneidade de variâncias.

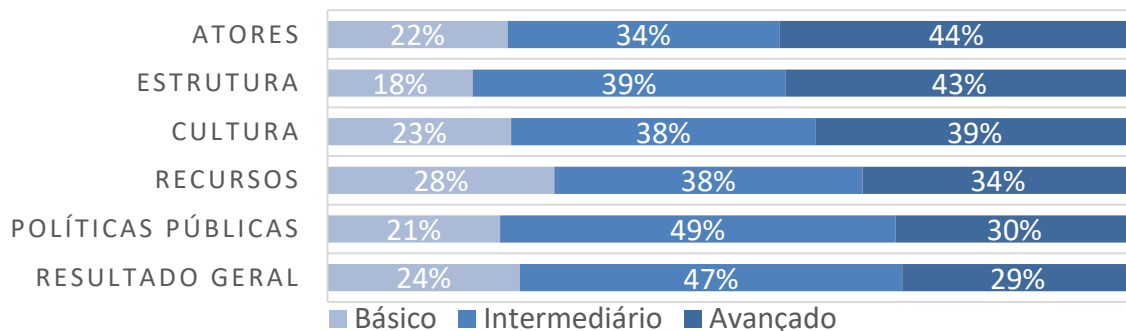
RESULTADOS

Esta seção apresenta dados sobre o nível de maturidade do ecossistema, evolução anual e as médias das dimensões do EEE, incluindo comparativos baseados nas variáveis categóricas de interesse.

A [Figura 4](#) mostra que a maioria das escolas participantes encontra-se no nível intermediário de maturidade, indicando a possibilidade de desenvolver as dimensões que o compõem. A distribuição das escolas de acordo com o seu nível de maturidade (básico com média < 3, intermediário com média ≥ 3 e <4 e avançado com média ≥ 4) é apresentada na Figura 4 e seguiu a classificação indicada pela equipe do CER Sebrae.

Figura 4

Distribuição de radares preenchidos - por nível de maturidade e dimensão do EEE (%)



Fonte: dados da pesquisa (2025).

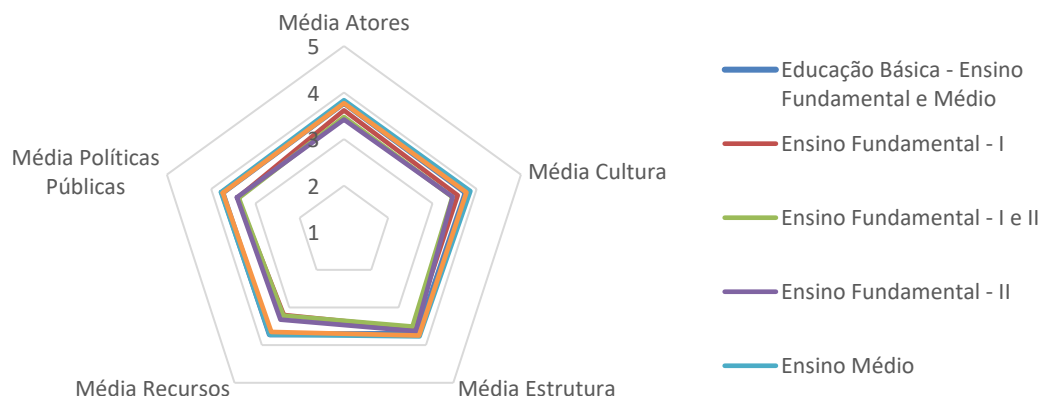
De forma geral, observa-se predominância do nível intermediário (47%) e avançado (29%). A dimensão Políticas Públicas concentra o maior percentual no nível intermediário (49%), enquanto Atores e Estrutura possuem os maiores percentuais no nível avançado, com 44% e 43% dos radares preenchidos, respectivamente, situando-se nesse nível. A dimensão Recursos é a que apresenta o maior percentual no nível básico (28%), indicando um aspecto mais frágil nos ecossistemas analisados.

Vale destacar que os resultados dessas dimensões evoluem com o tempo. É possível perceber um aumento relativo da média geral dos radares preenchidos em 2023 (3,6) e 2024 (3,6) em comparação com os radares preenchidos em 2022 (3,3).

A Figura 5 mostra que os diferentes níveis de ensino apresentaram desempenhos médios próximos, com ligeiras variações entre eles. O Ensino Médio Técnico Profissional e o Ensino Médio destacam-se com médias ligeiramente superiores em quase todas as dimensões, enquanto o Ensino Fundamental apresenta médias mais modestas. As comparações entre grupos por Nível de Ensino revelaram diferenças estatisticamente significativas para todas as métricas avaliadas: Atores ($H(5) = 96,92$; $p < 0,001$), Cultura ($H(5) = 104,06$; $p < 0,001$), Estrutura ($H(5) = 55,93$; $p < 0,001$), Recursos ($H(5) = 276,96$; $p < 0,001$) e Políticas Públicas ($H(5) = 252,02$; $p < 0,001$).

As análises post-hoc (Bonferroni) mostraram que os grupos de Ensino Fundamental I e II e Ensino Fundamental II tendem a apresentar médias significativamente menores em relação à Educação Básica (Fundamental e Médio), Ensino Médio e Ensino Médio Técnico Profissional, sobretudo nas dimensões Recursos e Políticas Públicas. Além disso, diferenças significativas também foram observadas entre Ensino Fundamental I e os níveis mais elevados de ensino.

Figura 5 - Desempenho médio das escolas - por nível de ensino



Fonte: dados da pesquisa (2025).

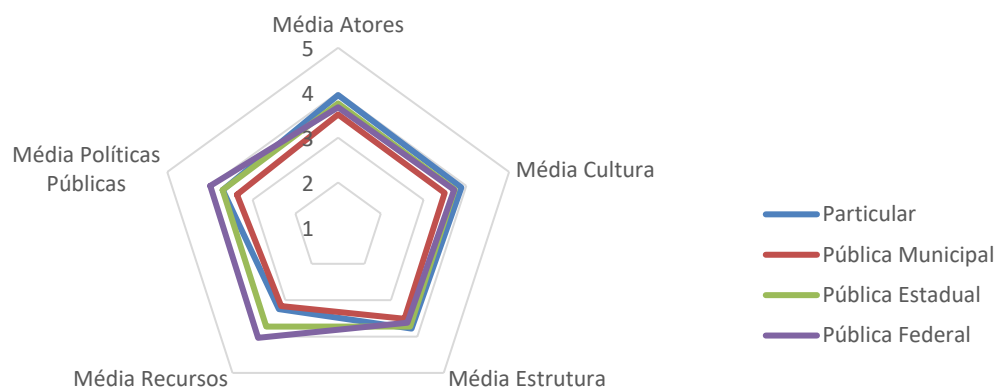
Na [Figura 6](#), observa-se que as escolas públicas federais apresentaram as maiores médias em quase todas as dimensões. Já as escolas particulares apresentaram os melhores desempenhos médios em Atores e Cultura. As escolas públicas estaduais apresentaram desempenho intermediário, enquanto as escolas públicas municipais foram aquelas com os menores desempenhos médios, com destaque negativo na dimensão Recursos. Há, portanto, uma disparidade no desempenho conforme o tipo de estabelecimento, com as instituições particulares e públicas federais com melhores resultados que as redes municipais e estaduais.

As comparações entre grupos por Tipo de Estabelecimento também revelaram diferenças estatisticamente significativas para todas as métricas: Atores ($H(3) = 95,44$; $p < 0,001$), Cultura ($H(3) = 94,50$; $p < 0,001$), Estrutura ($H(3) = 75,08$; $p < 0,001$), Recursos ($H(3) = 428,59$; $p < 0,001$) e Políticas Públicas ($H(3) = 265,64$; $p < 0,001$).

As análises post-hoc com correção de Bonferroni mostraram que, em geral, os estabelecimentos públicos municipais (3) apresentaram médias significativamente menores do que os públicos estaduais (1) e privados (0) nas dimensões Atores, Cultura e Estrutura ($p < 0,001$). Já em relação a Recursos e Políticas Públicas, os estabelecimentos municipais (3) também diferiram negativamente tanto dos estaduais (1) quanto dos federais (2), enquanto não houve diferença significativa entre os grupos privado (0) e federal (2) em algumas comparações ($p > 0,05$).

Em síntese, as maiores diferenças se concentram entre o grupo Pública Municipal e os demais tipos de estabelecimentos, sugerindo desigualdades consistentes na percepção sobre atores, cultura, estrutura, recursos e políticas públicas.

Figura 6 - Desempenho médio das escolas - por tipo de estabelecimento



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A [Tabela 3](#) apresenta a média das respostas para todas as questões do Radar. Na dimensão **atores**, as maiores médias referem-se ao conhecimento e mapeamento dos atores essenciais para o desenvolvimento da Educação Empreendedora (3,8) e à promoção do envolvimento de empresários locais e da comunidade através de projetos e iniciativas (3,7). Por outro lado, o envolvimento dos estudantes apresentou a menor média (3,3), indicando a necessidade de estratégias que estimulem sua participação ativa nas ações empreendedoras. Na dimensão **cultura**, as escolas se destacam na realização de feiras, mostras ou eventos que envolvam a comunidade, com a maior média da dimensão (4,0). Entretanto, a percepção de melhorias pedagógicas associadas à Educação Empreendedora obteve a menor média (3,2), sugerindo uma oportunidade de fortalecer a valorização e compreensão dos impactos pedagógicos dessas práticas. O maior destaque da dimensão **estrutura** é a busca por ressignificar os espaços escolares para estimular a inovação,

criação e desenvolvimento de projetos (3,9). Conhecer e utilizar os espaços da comunidade ou de parceiros para promover o processo de criação e inovação é um aspecto a ser melhorado nessa dimensão (3,4). A dimensão **recursos** revela como principal ponto positivo a existência de parcerias com universidades, entidades de fomento e empresas locais (3,5), mas a captação de apoio financeiro e econômico por meio de editais apresenta-se como a menor média (3,0), sinalizando um desafio relevante na obtenção de recursos para fortalecer e expandir as iniciativas de Educação Empreendedora.

Tabela 3 - Média de cada variável do modelo

Dimensão	Cód Questão	Questão	Média
Atores	Atores_1	A instituição de ensino conhece e já tem mapeados os atores imprescindíveis para o desenvolvimento da Educação Empreendedora.	3,8
	Atores_2	A instituição de ensino possui projetos ou iniciativas que promovam o envolvimento e a participação de empresários locais e da comunidade.	3,7
	Atores_3	Os professores da instituição de ensino, em sua maioria, estão envolvidos com a implementação de projetos de Empreendedorismo e Educação Empreendedora.	3,5
	Atores_4	Os estudantes da instituição de ensino estão envolvidos e participam de iniciativas e/ou projetos de Empreendedorismo e Educação Empreendedora.	3,3
	Atores_5	O(A) gestor(a) e a equipe pedagógica da instituição de ensino estão envolvidos e atuam na implementação de projetos de Empreendedorismo e Educação Empreendedora.	3,6
Cultura	Cultura_1	A instituição de ensino possui iniciativas e projetos que tenham nos objetivos o desenvolvimento de competências empreendedoras.	3,4
	Cultura_2	A instituição de ensino promove capacitação para os professores na temática de Empreendedorismo e Educação Empreendedora.	3,6
	Cultura_3	A instituição de ensino possui experiências de sucesso que envolvam a comunidade escolar resultantes de projetos de Empreendedorismo e Educação Empreendedora.	3,4
	Cultura_4	Os(As) professores(as) e gestores da instituição de ensino percebem melhorias pedagógicas decorrentes da Educação Empreendedora.	3,2
	Cultura_5	Os(As) professores(as) da instituição de ensino realizaram mudanças nas suas práticas pedagógicas resultantes da implementação de projetos de Empreendedorismo e Educação Empreendedora.	3,7
	Cultura_6	A instituição de ensino realiza feiras, mostras ou eventos representativos que envolvam a comunidade.	4,0
	Cultura_7	Os(As) estudantes atuam como protagonistas na execução das atividades dos projetos de Empreendedorismo e Educação Empreendedora.	3,7
Estrutura	Estrutura_3	A instituição de ensino conhece e utiliza os espaços da comunidade ou de parceiros para promover o processo de criação e inovação de seus projetos.	3,4
	Estrutura_4	A instituição de ensino busca ressignificar a utilização dos seus espaços para estimular a inovação, criação, compartilhamento e o desenvolvimento dos projetos.	3,9
	Estrutura_5	A instituição de ensino utiliza frequentemente espaços da comunidade ou da região para realizar as atividades dos seus projetos.	3,5
Recursos	Recursos_3	A instituição de ensino possui parceria ou realiza ações em conjunto com universidades, entidades de fomento, instituições financeiras ou empresas locais.	3,5

Dimensão	Cód Questão	Questão	Média
Políticas Públicas	Recursos_4	A instituição de ensino recebe apoio de editais ou recursos financeiros e econômicos para implementar seus projetos e/ou realizar melhorias na estrutura.	3,0
	Recursos_5	A instituição de ensino busca participar de concursos, prêmios ou outras iniciativas de reconhecimento aos projetos implementados.	3,4
	Políticas_1	O Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino possui um delineamento ou tratativa para os temas Inovação, Empreendedorismo ou Educação Empreendedora.	3,3
	Políticas_2	A Matriz Curricular da instituição de ensino possui componentes que abordam o tema Inovação, Empreendedorismo e Educação Empreendedora.	3,9
	Políticas_3	Os(As) gestores(as) da instituição de ensino participam de comitê ou grupo de trabalho que visa o desenvolvimento socioeconômico do município ou da região.	2,8
	Políticas_4	A instituição de ensino tem conhecimento das principais atividades econômicas, vocações e potencialidades do município ou da região.	3,4
	Políticas_5	A instituição de ensino conhece as leis, normas e diretrizes que possam favorecer a inserção da Educação Empreendedora, Empreendedorismo e Inovação na educação.	3,3
	Políticas_6	A instituição de ensino se percebe como uma liderança importante e capaz de promover transformações e desenvolvimento para o território.	4,1

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os maiores destaques da dimensão **políticas públicas** são a forte percepção das instituições de ensino como lideranças capazes de promover transformações e desenvolvimento territorial (4,1) e a presença do tema na matriz curricular (3,9). Mas, deve-se melhorar participação dos gestores em comitês ou grupos de trabalho voltados ao desenvolvimento socioeconômico do município ou região (2,8), indicando um aspecto que pode ser fortalecido para ampliar a inserção institucional nas políticas públicas locais.

Portanto, esses resultados evidenciam pontos fortes, como o envolvimento com a comunidade, a adaptação de espaços, a realização de eventos e percepção de liderança institucional, e pontos fracos, como a participação dos gestores em comitês externos, captação de recursos financeiros e maior envolvimento dos estudantes nas ações.

DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

O objetivo de analisar a maturidade dos ecossistemas de educação empreendedora na educação básica brasileira foi alcançado a partir do uso inédito dos dados do Radar de Educação Empreendedora do Sebrae. Os resultados mostram que os EEE da maioria das escolas participantes encontram-se no nível intermediário, indicando a possibilidade de desenvolver as dimensões que os compõem. Observa-se que a maturidade varia conforme os níveis de ensino e os tipos de estabelecimento. Notou-se também que uma proporção maior de escolas precisa desenvolver a dimensão recursos. Tais achados indicam que os EEE não devem ser compreendidos como estruturas homogêneas, exigindo abordagens direcionadas às suas especificidades locais e institucionais (Liu et al., 2021).

Portanto, a presente pesquisa amplia o alcance teórico do campo, permitindo novas leituras sobre as instituições de ensino no que tange à educação empreendedora no nível da educação básica. Esse avanço fortalece tanto o campo teórico quanto a prática educacional, ao apontar as dimensões que devem ser aprimoradas, com destaque para a dimensão recursos e para o fortalecimento dos EEE nas escolas municipais. Esta pesquisa contribui teoricamente ao apontar novas dimensões que podem ser consideradas nos EEE (governança e design educacional) e novos achados via amostra representativa em contexto de país emergente (Brasil), trazendo uma perspectiva de análise das dimensões dos EEE para o nível da educação básica, em contraste com estudos que tradicionalmente focalizam tais ecossistemas nas universidades.

Os resultados encontrados dialogam diretamente com a literatura sobre Ecossistemas de Educação Empreendedora, afinal a predominância do nível intermediário de maturidade entre as escolas é semelhante aos achados de Toutain et al. (2019), que identificaram desafios semelhantes na implementação dos EEE em escolas europeias. Também, a fragilidade observada na dimensão “Recursos” converge com os apontamentos de Carvalho et al. (2022), que destacam a carência de financiamento e apoio estrutural como um obstáculo à educação empreendedora na educação básica.

Por outro lado, o desempenho relativamente superior das dimensões “Atores” e “Estrutura” confirma a relevância das redes de colaboração internas e externas destacadas por Liu et al. (2021), indicando que a articulação entre diferentes stakeholders pode ser um caminho para fortalecer os EEE. Esses achados reforçam que os ecossistemas não devem ser vistos como estruturas homogêneas, mas como sistemas complexos e adaptativos, cuja maturidade depende de fatores contextuais e institucionais.

Em termos práticos, as dimensões de análise do Radar podem contribuir para o fortalecimento de estratégias institucionais, políticas públicas e ações educacionais voltadas ao empreendedorismo no contexto da educação básica (Toutain et al., 2019). Da mesma forma, podem promover a capacitação de indivíduos e comunidades, ao identificar fatores que potencializam a criação de negócios, geram empregos e impulsionam o desenvolvimento socioeconômico (Lackéus, 2015). Assim, esta pesquisa não somente amplia o entendimento sobre a maturidade dos EEE, mas também apoia a construção de um ambiente mais propício à inovação e ao empreendedorismo no Brasil (Schaefer & Minello, 2016; Carvalho et al., 2022).

Embora apresente contribuições, esta pesquisa apresenta limitações em termos amostrais e na técnica de análise de dados. A concentração da amostra (notadamente em Minas Gerais) sugere a necessidade de ampliar a investigação para outros contextos geográficos. Como sugestão para pesquisas futuras, a base de dados possibilita recortes e estratificações que viabilizam comparações consistentes com a população. Além disso, futuras pesquisas podem utilizar técnicas de análise multivariada de dados para investigar a interação entre as dimensões do EEE, revelando, por exemplo, como a fragilidade na dimensão recursos pode influenciar as demais. Estudos qualitativos com formuladores de políticas, gestores,

professores, discentes, empreendedores e/ou parceiros externos podem enriquecer a compreensão sobre os desafios vivenciados na implementação das ações empreendedoras.

Por fim, esta e futuras análises com base nos dados do Radar podem contribuir para consolidá-lo como uma ferramenta válida e confiável de diagnóstico, promovendo um ambiente mais favorável para o fomento da cultura empreendedora na educação básica e para o desenvolvimento dos territórios.

REFERÊNCIAS

- Belitski, M., & Heron, K. (2017). Expanding entrepreneurship education ecosystems. *Journal of Management Development*, 36(2), 163–177. <https://doi.org/10.1108/jmd-06-2016-0121>
- Bernadó-Mansilla, E., & Vercruysse, D. (2022). A review of entrepreneurial higher education institution activities across the dimensions of HEInnovate. In P. F. Pérez & D. Urbano (Eds.), *Strategies for the creation and maintenance of entrepreneurial universities* (pp. 222–257). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7456-0.ch010>
- Carvalho, A. J. C., Corrêa, R. O., De Carvalho, G. D. G., & Olave, M. E. L. (2022). Entrepreneurial education in basic education: identifying challenges from a bibliometric analysis and systematic review. *REGEPE - Revista de Empreendedorismo e Gestão De Pequenas Empresas*, 11(2). <https://doi.org/10.14211/ibjesb.e2032>
- Clark, D. N., Reboud, S., Toutain, O., Ballereau, V., & Mazzarol, T. (2021). Entrepreneurial education: An entrepreneurial ecosystem approach. *Journal of Management & Organization*, 27(4), 694–714. <https://doi.org/10.1017/jmo.2020.26>
- De Jager, H. J., Mthembu, T. Z., Ngowi, A. B., & Chipunza, C. (2017). Towards an Innovation and Entrepreneurship Ecosystem: A Case Study of the Central University of Technology, Free State. *Science, Technology and Society*, 22(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/0971721817702292>
- Dolabela, F., & Filion, L. J. (2013). Fazendo Revolução no Brasil: A introdução da Pedagogia Empreendedora nos estágios iniciais da Educação. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 2(3), 134–181. <https://doi.org/10.14211/regepe.v2i3.137>
- Hair, J. F. et al. Análise multivariada de dados. (6ª Ed.). Porto Alegre: Bookman, 2009.
- Jůvová, A., Čech, T., & Duda, O. (2017). Education for entrepreneurship—A challenge for school practice. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 19–32. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0024>
- Lackéus, M. (2015), “Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How”, *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers*, No. 2015/06, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ccac96a-en>
- Liu, H., Kulturel-Konak, S., & Konak, A. (2021). Key Elements and Their Roles in Entrepreneurship Education Ecosystem: Comparative Review and Suggestions for Sustainability. *Sustainability*, 13(19), 10648. <https://doi.org/10.3390/su131910648>
- Lopes, D. P. T., Silva, S. A. da, Almeida, C. M. de, & Martins, L. G. R. (2021). An entrepreneurial education ecosystem’s analysis, based on a case of a Brazilian public institution. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 10(3), e2018. <https://doi.org/10.14211/regepe.e2018>
- Ratten, V. (2019). Guest editorial. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 10(4), 857–860. <https://doi.org/10.1108/jstpm-10-2019-124>
- Regele, M. D., & Neck, H. M. (2012). The entrepreneurship education subecosystem in the United States: Opportunities to increase entrepreneurial activity. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 23(2), 25–38.
- Schaefer, R., & Minello, I. F. (2016). Educação Empreendedora: Premissas, Objetivos e Metodologias. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(3), 60–81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=441747930006>
- Sendra-Pons, P., Calatayud, C., & Garzón, D. (2022). A review of entrepreneurship education research and practice. *Journal of Management and Business Education*, 5(4), 361–376. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2022.0021>
- Toutain, O., Mueller, S. & Bornard, F. (2019). Decoding Entrepreneurship Education Ecosystems (EEE): A Cross-European Study in Primary, Secondary Schools and Vocational Training. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 23(5), 47–65. <https://doi.org/10.7202/1066711ar>
- Uemura, M. R. B., Vasconcellos, L., & Da Silva, L. H. (2023). Educação empreendedora na educação básica: uma revisão sistemática da literatura. *Revista De Ciências Da Administração*, 25(65), 1–22. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2023.e86177>

Wraae, B., & Thomsen, J. (2019). Introducing a New Framework for Understanding Learning in an Entrepreneurship Education Ecosystem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(2), 170-184. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/>

Educação decolonial em uma sociedade líquida: fronteiras culturais, epistemológicas e sociais, e suas colisões no contexto educacional

Raimundo Washington dos Santos

UNEB-BA Campus II – Universidade do Estado da Bahia | admWASHINGTONSANTOS@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0008-7402-4845>

Resumo: Este artigo de revisão bibliográfica analisa a relação entre educação decolonial e sociedade líquida, destacando como fronteiras culturais, epistemológicas e sociais se entrelaçam e entram em conflito no contexto educacional contemporâneo. A sociedade líquida, conceito de Zygmunt Bauman, é marcada pela fluidez das relações e pela constante mutação das identidades, desafiando as práticas pedagógicas tradicionais. A educação decolonial, por outro lado, propõe a ruptura com estruturas de poder e a desestabilização de epistemologias hegemônicas que excluem saberes não ocidentais. Ao revisitar autores como Paulo Freire, bell hooks e outros, o artigo investiga como suas abordagens contribuem para repensar o ensino, promovendo a valorização da diversidade epistêmica. Argumenta-se que, mesmo em um cenário instável, a educação decolonial pode abrir caminhos para a emancipação e a reinvenção do espaço educativo.

Palavras-chave: educação decolonial, sociedade líquida, colisões epistemológicas

Abstract: This bibliographic review article analyzes the relationship between decolonial education and liquid society, emphasizing how cultural, epistemological, and social boundaries intertwine and come into conflict within the contemporary educational context. Liquid society, a concept developed by Zygmunt Bauman, is characterized by the fluidity of relationships and the constant transformation of identities, which presents significant challenges for conventional pedagogical practices. Decolonial education, in turn, proposes to question power structures and destabilize hegemonic epistemologies that marginalize non-Western knowledge. By revisiting the contributions of authors such as Paulo Freire, bell hooks, and others, the article examines how these perspectives can contribute to rethinking teaching from a pluralistic logic. It is argued that, despite the instability, decolonial education offers possibilities for emancipation and the reconfiguration of the educational space.

Keywords: decolonial education, liquid Society, epistemological collisions

1 Introdução

A educação atual, como prática social atravessada por disputas de poder, está no centro dos debates sobre resistência e emancipação. No cenário da globalização e da modernidade líquida (Bauman, 2021), as fronteiras culturais, sociais e epistemológicas se tornam instáveis e tensionadas. Essa fluidez escancara a limitação dos modelos educacionais tradicionais frente a uma realidade em constante mudança.

Instituições educacionais fundadas em paradigmas rígidos e hierárquicos enfrentam uma crise de autoridade e relevância (Giddens, 2002). A fragmentação das identidades e a efemeridade das relações sociais exigem a reformulação das práticas pedagógicas, com foco na valorização da diversidade e da pluralidade cultural. Como observa Mbembe (2017), a necropolítica e a exclusão epistemológica ainda marginalizam saberes não ocidentais, reproduzindo lógicas coloniais dentro das escolas.

Nesse cenário, a educação decolonial surge como proposta crítica e transformadora. Freire (2019) e bell hooks (2017) defendem uma pedagogia que valorize os saberes marginalizados, promovendo consciência crítica e emancipação. Quijano (2005) complementa ao criticar a colonialidade do saber, que impõe o eurocentrismo como única matriz legítima de conhecimento.

Essa crítica se amplia com Spivak (1988), ao questionar se os subalternos podem realmente falar dentro das estruturas coloniais. Anzaldúa (1987), por sua vez, propõe o reconhecimento das identidades híbridas e das fronteiras culturais como forma de resistência, ampliando o escopo da educação decolonial.

Para Mignolo (2018), a proposta decolonial não se resume à inclusão de conteúdos alternativos, mas exige mudar as estruturas de poder que operam no campo educacional. Walsh (2018) reforça a importância da interculturalidade crítica para romper hierarquias epistêmicas e construir práticas mais inclusivas. Autores como Saviani (2007) e Gadotti (2003) destacam ainda a necessidade de uma educação popular alinhada com a realidade sociocultural dos educandos.

Este artigo analisa como a educação decolonial pode responder aos desafios da sociedade líquida. Por meio de uma revisão crítica da literatura, investigam-se as potências e os limites dessa abordagem, com foco nas colisões culturais, epistemológicas e sociais que atravessam o contexto educacional contemporâneo.

A análise está dividida em quatro partes: a primeira contextualiza a sociedade líquida e seus impactos na educação; a segunda apresenta os fundamentos teóricos da educação decolonial; a terceira discute as colisões que emergem na prática escolar; e a última reflete sobre as possibilidades e restrições dessa proposta em meio à instabilidade contemporânea.

Com isso, este estudo busca não apenas refletir sobre os desafios do presente, mas também abrir caminhos para uma educação mais plural, justa e libertadora.

2 Metodologia

Este artigo constitui uma revisão bibliográfica crítica, com enfoque teórico e exploratório. Foram analisadas obras e artigos científicos de autores clássicos e contemporâneos que tratam da relação entre educação decolonial e sociedade líquida, com ênfase em produções decoloniais latino-americanas e epistemologias críticas.

A seleção das fontes considerou a relevância teórica no campo da educação, abrangendo autores como Freire (2019), Bauman (2021), Mignolo (2007), bell hooks (2017), entre outros. A análise se deu a partir do cruzamento de categorias como colonialidade, fluidez social, diversidade epistêmica e práticas pedagógicas transformadoras.

3 A Sociedade Líquida e seus Desafios Educacionais

Zygmunt Bauman (2021) descreve a modernidade líquida como um processo de instabilidade e fluidez nas relações sociais, econômicas e culturais. Nesse cenário, as formas sociais se tornam voláteis e sujeitas a rápidas transformações. Como resume o autor (2021, p. 3), “na liquidez, as formas sociais não podem manter sua forma por muito tempo e estão propensas a se transformar rapidamente.

Esse contexto impõe um paradoxo à educação: embora seu propósito seja preparar sujeitos para lidar com mudanças, ela mesma segue presa a estruturas rígidas, resistentes à transformação. A sociedade líquida, assim, desafia os modelos pedagógicos tradicionais e exige uma reconfiguração profunda do currículo e das práticas docentes frente à imprevisibilidade do mundo contemporâneo.

3.1 Impactos da Sociedade Líquida no Campo Educacional

A sociedade líquida transforma profundamente o papel das instituições educacionais, que enfrentam uma crise de relevância diante das demandas por flexibilidade e adaptabilidade. Bauman (2021) observa que a educação moderna foi concebida para contextos estáveis, mas hoje essas práticas se mostram ultrapassadas frente à mutabilidade da realidade social.

Diante disso, a educação precisa superar a lógica da estabilidade e adotar uma postura crítica, inovadora e reflexiva, permitindo que os educandos não apenas se adaptem às mudanças, mas também questionem as estruturas de poder que as sustentam. Nessa linha, a pedagogia crítica de Freire (2019) é uma chave importante para resistir à mercantilização do ensino e fomentar a formação de sujeitos autônomos e transformadores.

3.2 A Crise de Permanência no Ensino

A rápida caducidade do conhecimento, característica central da sociedade líquida, evidencia a inadequação de currículos rígidos e práticas pedagógicas enrijecidas. Nesse contexto, torna-se urgente estimular uma educação voltada ao pensamento crítico, à criatividade e à autonomia intelectual. Como resposta, Santos (2006) propõe a noção de ecologia de saberes, que articula conhecimentos científicos com os tradicionais e populares. Concorro com essa perspectiva: integrar epistemologias diversas ao currículo é essencial para que a educação dialogue com a complexidade do mundo atual.

3.3 Desafios Contemporâneos e a Necessidade de Reformulação Educacional

A pluralidade de identidades e culturas que caracteriza a sociedade líquida desestabiliza narrativas únicas e impõe uma revisão profunda das práticas educacionais dominantes. Na minha visão, a educação precisa romper com lógicas homogêneas e hierárquicas, adotando a diversidade epistêmica e cultural como eixo central do processo pedagógico.

Autoras como Spivak (1988) e Anzaldúa (1987) reforçam a importância de legitimar as vozes historicamente marginalizadas nos espaços escolares. Compartilho dessa perspectiva e defendo que, para construir uma educação democrática e emancipadora, é necessário transformar não apenas os conteúdos, mas também as estruturas pedagógicas que silenciam saberes plurais. Só assim será possível criar um projeto educativo que respeite as diferenças e promova justiça social.

4.Educação Decolonial: Fundamentos e Perspectivas

4.1 Educação Decolonial e seus Fundamentos

A educação decolonial é uma abordagem que confronta as estruturas de poder herdadas do colonialismo, especialmente no campo do conhecimento. **Como explica Mignolo (2007), a colonialidade do saber impôs o conhecimento ocidental como norma universal**, excluindo epistemologias indígenas, africanas e populares. Essa crítica exige uma transformação que vá além da simples inclusão de conteúdos alternativos.

Embora se apresente como um processo político e emancipador, questiono a capacidade da educação decolonial de romper efetivamente com estruturas hegemônicas que ainda moldam instituições educacionais com base em paradigmas eurocêntricos. Como afirmou Freire (1970), a educação é um ato de liberdade — mas para que essa liberdade se realize, os próprios educadores precisam rever suas práticas e desconstruir preconceitos arraigados.

Hall (1997) contribui ao destacar que as identidades culturais são historicamente construídas e fluídas. No entanto, as práticas educacionais costumam ignorar essa fluidez, preferindo narrativas fixas que reforçam uma visão homogênea de cultura. Assim, a educação decolonial precisa ir além do reconhecimento da diversidade e desafiar as estruturas de poder que legitimam apenas alguns saberes em detrimento de outros.

Spivak (1988) levanta uma pergunta crucial: os subalternos podem realmente falar? Para que suas vozes sejam escutadas, é preciso reformular profundamente as estruturas pedagógicas. Contudo, percebo que essa mudança é frequentemente vista como uma ameaça pelas próprias instituições que deveriam promovê-la. Assim, a inclusão de saberes marginalizados corre o risco de se tornar apenas simbólica, sem provocar redistribuição real de poder.

4.2 A Educação Decolonial na Prática

Colocar a educação decolonial em prática exige mais do que revisar o currículo: demanda reorganizar as relações de poder dentro das instituições educacionais. **Mignolo (2007) enfatiza que esse processo deve capacitar os educandos a questionar estruturas coloniais do saber**, promovendo um aprendizado crítico e libertador. Iniciativas como as Escolas Indígenas no Brasil e a Universidade Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), na

Colômbia, representam avanços significativos, ainda que enfrentem barreiras estruturais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) oferece um marco legal importante, mas sua efetivação segue limitada pela escassez de recursos e pela persistência de visões que hierarquizam o saber ocidental.

A UAIIN ilustra a valorização das culturas indígenas no ensino superior, mas enfrenta o desafio de conciliar a preservação das tradições com as exigências de um mundo globalizado. Esse tensionamento revela um dos principais dilemas da educação decolonial: como articular epistemologias locais em um cenário ainda marcado pela colonialidade?

Santos (2014) propõe a **ecologia de saberes** como estratégia para lidar com esses dilemas, defendendo o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento. Essa proposta busca promover uma justiça cognitiva capaz de questionar a hegemonia epistêmica ocidental. Compartilho dessa ideia, embora reconheça que, na prática, esses diálogos ainda ocorram sob mediação de estruturas que favorecem o saber dominante, relegando os saberes tradicionais a papéis secundários.

5. Resultados - Colisões Epistemológicas, Culturais e Sociais no Contexto Educacional

Esta seção apresenta os resultados e análises da pesquisa bibliográfica, evidenciando como a implementação da educação decolonial em uma sociedade líquida impõe desafios complexos. As colisões aqui descritas se manifestam entre epistemologias, culturas e desigualdades sociais. Esses choques decorrem tanto do confronto entre o conhecimento ocidental dominante e os saberes subalternos quanto da convivência de múltiplas identidades culturais e da reprodução de desigualdades no espaço escolar.

5.1 As Colisões Epistemológicas

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises referentes às colisões epistemológicas, evidenciando como a hegemonia ocidental impacta o espaço educacional. As epistemologias ocidentais, baseadas na racionalidade cartesiana e no ideal de universalidade, frequentemente se impõem como superiores, relegando outros saberes à marginalidade.

Mignolo (2007, p. 84) observa que a **colonialidade do saber mantém uma hierarquização epistemológica**, marginalizando saberes indígenas, africanos e tradicionais.

Essa exclusão aparece nas práticas pedagógicas, que muitas vezes reduzem conhecimentos não ocidentais a elementos folclóricos ou decorativos, em vez de reconhecê-los como epistemologias completas e legítimas.

Na sociedade líquida — fluida, fragmentada e hiperconectada — essas tensões tornam-se ainda mais visíveis. A velocidade da informação e a convivência de múltiplas culturas desafiam a centralidade do saber ocidental e abrem espaço para novas formas de conhecimento.

No entanto, como alerta Spivak (1988, p. 271), “para que as vozes subalternas sejam realmente ouvidas, é necessário não apenas incluir suas perspectivas, mas também

transformar as estruturas pedagógicas que determinam quem tem o direito de falar e ser validado.”

Isso levanta a questão: como as escolas podem promover um diálogo real entre epistemologias sem repetir a mesma lógica colonial? Na prática, muitos projetos de “inclusão” tratam os saberes alternativos como complementares, sem alterar o currículo base que sustenta a hegemonia epistêmica.

5.2 As Colisões Culturais

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre as colisões culturais, evidenciando como a sociedade líquida intensifica os contatos interculturais, mas também gera conflitos no espaço escolar. Anzaldúa (1987) chama esses lugares de zonas de fronteira, onde emergem identidades híbridas: “as zonas de fronteira representam espaços de resistência e transformação, mas também de conflito, onde culturas dominantes e marginalizadas entram em choque.”

Esses espaços geram oportunidades de aprendizagem, mas também evidenciam os limites de um sistema educacional que ainda valoriza narrativas homogêneas e invisibiliza vivências plurais. bell hooks (1994, p. 72) reforça que “as práticas pedagógicas devem reconhecer e valorizar as múltiplas identidades culturais dos educandos, criando espaços de aprendizado inclusivos e emancipadores.”

Compartilho dessa ideia, mas observo que muitos docentes ainda não se sentem preparados para lidar com essa diversidade. Sem formação crítica, a abordagem da diferença nas escolas acaba sendo superficial e reforça práticas excludentes.

5.3 As Colisões Sociais

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre as colisões sociais, mostrando como as desigualdades impactam diretamente a educação e dificultam a implementação de propostas decoloniais. Mbembe (2017), em *Crítica da Razão Negra*, recorre ao conceito de necropolítica para demonstrar como o poder decide quem vive, quem morre — e também quais saberes são preservados ou apagados. Para o autor, “a necropolítica não apenas marginaliza vidas humanas, mas também exclui saberes e epistemologias que não servem aos interesses das estruturas hegemônicas” (Mbembe, 2017, p. 134).

Esse cenário aparece na forma como certas populações têm menos acesso à educação de qualidade e como seus saberes são sistematicamente desvalorizados. A colonialidade do ser, segundo Torres (2007), aprofunda essa exclusão ao desumanizar sujeitos e comunidades marginalizadas: “a descolonização não se limita às estruturas educacionais; ela exige a reconstrução das subjetividades marginalizadas e a revalorização de suas identidades” (Torres, 2007, p. 45).

Compartilho dessa visão. Entendo que uma educação decolonial precisa ir além do currículo e incorporar ações concretas para enfrentar as desigualdades. Isso envolve políticas afirmativas, mudanças na formação docente e um compromisso com a leitura crítica das injustiças sociais.

5.4 Potenciais Transformadores e Limitações

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre os potenciais transformadores e as limitações da educação decolonial, considerando as barreiras institucionais e políticas que emergem na prática. Apesar dos avanços, a educação decolonial enfrenta barreiras reais. Hernández (2015, p. 138) afirma que “a resistência institucional à inclusão de saberes alternativos no currículo é alimentada pela falta de preparação dos educadores e pela ausência de recursos.”

Observo que essa resistência é mais do que técnica — é política. Muitas instituições veem a pedagogia decolonial como ameaça e preferem manter o status quo. Frantz Fanon (1961, p. 210) já dizia em *Os Condenados da Terra* que “a descolonização é, acima de tudo, um processo de libertação da mente colonizada e de reconstrução das estruturas sociais.” Entendo que o maior obstáculo não está na teoria, mas na criação de condições reais de aplicação. Isso inclui políticas públicas, financiamento adequado e formação crítica para docentes. Sem essas mudanças estruturais, o poder transformador da educação decolonial continua limitado.

Mesmo assim, as colisões analisadas neste capítulo revelam brechas de reinvenção pedagógica. Cabe às instituições assumir esse papel e promover uma educação que valorize a diversidade epistêmica e combata desigualdades na prática, não apenas no discurso.

6. Discussão - Educação Decolonial na Sociedade Líquida: Possibilidades e Limitações

6.1 Desafios da Educação Decolonial na Sociedade Líquida

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises referentes aos principais desafios enfrentados pela educação decolonial em uma sociedade líquida, marcada pela instabilidade social, identitária e institucional.

Bauman (2021) descreve essa condição como um estado no qual “as formas sociais não podem manter sua forma por muito tempo e estão propensas a se transformar rapidamente” (p. 15). Tal volatilidade dificulta a consolidação da educação decolonial, que depende de transformações estruturais profundas e da desconstrução de hierarquias epistêmicas.

A lógica de mercado intensifica esse problema. Santos (2007, p. 59) observa que “a mercantilização da educação tende a privilegiar uma pedagogia voltada para o mercado, em detrimento de uma educação crítica e libertadora”, evidenciando como o neoliberalismo subordina o compromisso pedagógico à lógica mercadológica e limita o avanço de propostas decoloniais.

Mbembe (2017, p. 45) reforça que descolonizar a educação exige revisar profundamente quais vidas e saberes são validados, enfatizando que “descolonizar a educação implica reavaliar quais formas de vida e saber são legitimadas no currículo.” Além disso, o uso crescente de tecnologias digitais apresenta desafios adicionais. Castells (2018, p. 112) alerta que a digitalização tende a reproduzir uma lógica de consumo superficial, na qual “o ensino digital frequentemente mantém uma lógica de consumo rápido de informações, em vez de promover reflexões críticas profundas.” Essa superficialidade

contraria os princípios da educação decolonial, que valorizam profundidade, diálogo e saberes contextualizados.

6.2 Possibilidades de Emancipação e Resistência

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre as possibilidades de emancipação e resistência no campo educacional, evidenciando como a perspectiva decolonial abre brechas para práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Apesar dos desafios, a educação decolonial favorece práticas emancipatórias e insurgentes. Freire (2019, p. 92) ressalta que “a prática do diálogo é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e crítica.”

Tal diálogo possibilita que educadores e educandos questionem as estruturas de poder e co-constroam alternativas pedagógicas. Bell Hooks (2017, p. 85) destaca que criar espaços inclusivos, nos quais identidades marginalizadas sejam reconhecidas e valorizadas, é fundamental para desafiar a hegemonia escolar. Esses espaços configuram-se como zonas de resistência — embora sua efetivação dependa da disposição institucional de romper com estruturas hierárquicas.

Butler (2004, p. 92) acrescenta que a educação deve constituir-se em um espaço onde as identidades possam ser performadas e questionadas criticamente, desafiando normas impostas. Já Bhabha (1994, p. 56) observa que a negociação das identidades híbridas pode promover resistência às narrativas dominantes, desde que o currículo esteja atento à complexidade dessas subjetividades.

Assim, as práticas decoloniais, mesmo em contextos adversos, revelam-se como caminhos viáveis para fortalecer a emancipação e a resistência no espaço escolar.

6.3 Limitações da Abordagem Decolonial

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre as limitações enfrentadas pela abordagem decolonial, evidenciando como estruturas históricas e sociais continuam a restringir seu alcance.

Embora potente, a proposta decolonial encontra limites concretos. Quijano (2000, p. 98) aponta que “a colonialidade do poder continua a moldar as estruturas educacionais, impedindo a inclusão efetiva de saberes não ocidentais”, mantendo assim epistemologias subalternas em posição de invisibilidade.

Maldonado-Torres (2007, p. 121) acrescenta que o neoliberalismo reforça desigualdades sociais e epistêmicas, afirmando que “o neoliberalismo contraria os princípios da educação decolonial ao intensificar a exclusão.” Em outras palavras, a escola frequentemente segue como espaço de reprodução de privilégios, mesmo quando adota discursos de diversidade. Collins (2002, p. 112) lembra que a luta por justiça epistêmica deve considerar as múltiplas formas de opressão interseccionadas. Estou alinhado com essa reflexão e observo que a fragmentação dos movimentos sociais na atualidade dificulta a construção de ações coletivas mais amplas. Superar tais limitações exige um diálogo constante entre educadores, estudantes e comunidades, de modo a respeitar diferenças sem perder de vista a necessária transformação institucional.

6.4 Reflexões e Propostas Futuras

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises que apontam reflexões e propostas para o fortalecimento da educação decolonial em uma sociedade líquida.

Frente a todos esses dilemas, torna-se urgente repensar estratégias capazes de viabilizar a efetividade da educação decolonial. Freire (2019, p. 92) lembra que “o diálogo é a base para qualquer transformação educacional.” Tal diálogo deve ir além da teoria e manifestar-se nas práticas pedagógicas cotidianas. Castro (2014, p. 76) argumenta que a educação precisa reconhecer os múltiplos pontos de vista presentes nas cosmologias indígenas, construindo uma ecologia de saberes que integre pluralidade sem reduções. Bell Hooks (2017, p. 78) acrescenta que “a educação transgressiva exige uma mudança radical nas práticas pedagógicas, colocando a diversidade cultural no centro do processo de ensino-aprendizagem.” Tal transformação requer políticas públicas comprometidas com a inclusão efetiva e o enfrentamento da lógica neoliberal. Santos (2007, p. 61) reforça que “valorizar escolas públicas e saberes locais é essencial para uma educação mais democrática e justa.” Coloca-se, assim, o desafio de transformar a escola em um espaço de resistência, no qual a diversidade epistêmica seja princípio estruturante, e não exceção. Em uma sociedade líquida, essa tarefa é complexa, mas revela-se urgente e inadiável.

7. Considerações finais

Nesta seção apresentam-se os resultados e análises finais, sintetizando as contribuições e desafios da educação decolonial em meio à instabilidade da sociedade líquida.

Construir uma educação decolonial nesse contexto não é apenas um desafio teórico — trata-se de um imperativo ético, político e civilizatório. Em uma realidade na qual identidades e instituições estão em constante transformação, mostra-se insustentável manter modelos pedagógicos baseados na rigidez curricular e na supremacia de saberes eurocentrados, que silenciam vozes, apagam histórias e invisibilizam subjetividades.

Este artigo reafirma que a educação decolonial não pode ser reduzida à inclusão simbólica de conteúdos alternativos. Ela exige ruptura com estruturas de poder, questionamento das hierarquias epistêmicas e ressignificação do próprio ato de ensinar e aprender. Valorizar saberes indígenas, africanos, populares e outros historicamente marginalizados não é concessão, mas reparação histórica. As colisões epistemológicas, culturais e sociais discutidas ao longo do estudo evidenciam que a escola não é um espaço neutro. É um território de disputa, no qual se decide quais corpos importam, quais vozes são ouvidas e quais saberes são legitimados. É justamente nesse campo de tensões que a educação decolonial deve fincar suas raízes. Mesmo diante das resistências institucionais e dos efeitos sufocantes do neoliberalismo, experiências pedagógicas insurgentes têm florescido. Quando há compromisso efetivo com a justiça cognitiva, o diálogo entre saberes e a transformação concreta da realidade, a escola deixa de ser reprodutora de desigualdades para se tornar um espaço de reinvenção social. Romper com a neutralidade, desconstruir o universalismo excludente e construir pertencimentos plurais não são tarefas opcionais, mas exigências inadiáveis do nosso tempo. A educação decolonial constitui, portanto, um projeto coletivo de emancipação.

Conclui-se que repensar a escola, o currículo e a formação docente sob a ótica decolonial é um ato de resistência à lógica da exclusão. É também a afirmação de um futuro no qual a diversidade epistêmica se configure como base, e não como exceção. O que está em jogo não é apenas ensinar, mas libertar; não apenas informar, mas transformar; não apenas reproduzir, mas revolucionar.

8. REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Bauman, Z. (2021). *Modernidade líquida* (C. A. Medeiros, Trad., 2ª ed.). Zahar. (Obra original publicada em 2000).
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura* (M. Ávila, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 1994).
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1990).
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Castells, M. (2018). *A sociedade em rede* (K. H. S. P. Macedo, Trad., 11ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1996).
- Castro, E. V. de. (2014). *Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. Cosac Naify.
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia* (13ª ed.). Ática.
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento* (V. R. Mesquita, Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 1990).
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe* (H. R. Candiani, Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 1981).
- Fanon, F. (2002). *Os condenados da terra* (A. P. Filho, Trad.). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1961).
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (65ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970).
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogia da prática* (6ª ed.). Cortez.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade* (P. Dentzien, Trad.). Zahar.
- Giroux, H. (2001). *Teoria e resistência em educação: Uma pedagogia para a oposição* (M. J. F. da Silva, Trad.). Vozes.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and the paradigm of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). <https://journals.ucsc.edu/index.php/tsq/article/view/1692>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T. T. da Silva, Trad.). DPeA. (Obra original publicada em 1997).
- Hernández, M. (2015). *Educação intercultural: Políticas e práticas pedagógicas*. Cortez.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (A. L. de Oliveira, Trad.). WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1994).
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lorde, A. (2009). *I am your sister: Collected and unpublished writings of Audre Lorde*. Oxford University Press.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre a colonialidade do ser: Contribuições ao desenvolvimento de um conceito. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 127–147. <https://journals.openedition.org/rccs/1283>
- Mbembe, A. (2017). *Crítica da razão negra* (M. Lança, Trad.). N-1 Edições. (Obra original publicada em 2013).
- Mignolo, W. (2007). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (E. Lorenzetti, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 2000).
- Mignolo, W. (2018). *The politics of decolonial investigations*. Duke University Press.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 107–130). CLACSO.
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política* (2ª ed.). Cortez.
- Santos, B. de S. (2007). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* (S. R. G. Almeida, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 1988).
- Thiong'o, N. W. (2021). *Descolonizar a mente: A política da linguagem na literatura africana* (S. M. Felix, Trad.). Perspectiva. (Obra original publicada em 1986).
- Walsh, C. (2018). *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: Insurgências, resistências e (re)existências*. Autêntica.

Educação e o currículo do empreendedorismo: uma revisão sistemática da literatura

Deranor Gomes de Oliveira.

Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf
<https://orcid.org/0000-0003-0510-1671>

Tácio Nunes de Carvalho

Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.
<https://orcid.org/0000-0001-9014-3731>

Resumo: O presente estudo analisa a produção científica sobre a educação empreendedora com foco no currículo, a partir de uma revisão sistemática da literatura. A pesquisa foi realizada na base Scopus, contemplando publicações entre 2015 e 2021. O objetivo central foi mapear tendências, lacunas e contribuições dos estudos, respondendo à questão: **como o currículo tem sido tratado nas pesquisas sobre educação empreendedora?** O procedimento metodológico combinou análise bibliométrica e interpretação qualitativa, permitindo identificar padrões de publicação, redes de autores e principais abordagens teóricas. Os resultados evidenciam concentração geográfica da produção, prevalência de enfoques descritivos e limitada problematização crítica do currículo. Como contribuições, o estudo avança na compreensão do papel do currículo na consolidação da educação empreendedora, oferecendo implicações tanto para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais quanto para o aprofundamento do debate acadêmico.

Palavras-chave: Ensino de empreendedorismo, análise bibliométrica, educação empreendedora, empreendedorismo

Abstract: The present study analyzes the scientific production on entrepreneurship education with a focus on the curriculum, based on a systematic literature review. The research was conducted using the Scopus database, covering publications between 2015 and 2021. The central objective was to map trends, gaps, and contributions of the studies, answering the question: how has the curriculum been addressed in entrepreneurship education research? The methodological procedure combined bibliometric analysis and qualitative interpretation, allowing for the identification of publication patterns, author networks, and the main theoretical approaches. The central objective was to map trends, gaps, and contributions of the studies, answering the question: how has the curriculum been addressed in entrepreneurship education research? The methodological procedure combined bibliometric analysis and qualitative interpretation, allowing for the identification of publication patterns, author networks, and main theoretical approaches

Keyword: Entrepreneurship teaching, Bibliometric analysis, Entrepreneurial education, entrepreneurship

Introdução

O ensino do empreendedorismo está passando por grandes transformações em instituições educacionais de todos os níveis no mundo. Essas mudanças conceituais e metodológicas são impulsionadas pelas discontinuidades ambientais, sejam elas de ordem social, política, econômica ou tecnológica. A Educação para o Empreendedorismo (EE) é reconhecida por sua importância no desenvolvimento socioeconômico e se consolidou como uma das áreas de maior crescimento na formação acadêmica global (Durán-Sánchez, 2019; Lima et al., 2015). Focar na pertinência do currículo é crucial, pois ele é a espinha dorsal para o desenvolvimento das competências empreendedoras.

No entanto, ainda existe uma lacuna entre o que os empreendedores devem saber e o que é, efetivamente, ensinado nos cursos. Diversos conteúdos são abordados de forma excessivamente teórica e falham no ensino dos alunos como realizar tais atividades no mundo real. Nesse contexto, a discussão sobre o currículo de empreendedorismo - aqui entendido em seu sentido amplo, abrangendo conteúdos programáticos, metodologias de ensino e resultados de aprendizagem - torna-se central. Os estudos de Edelman et al., (2008) identificaram grande discrepância entre a teoria e a prática quando os autores compararam as atividades desempenhadas por empreendedores, no início de seus negócios, com os conteúdos dos livros utilizados nos cursos. Fayolle e Gailly (2008) propuseram um arcabouço conceitual para definir um modelo de ensino na EE. Os autores lançaram uma nova luz, tanto na concepção quanto na execução de programas de ensino de empreendedorismo, levando em consideração três dimensões, que deveriam nortear os conteúdos da EE, quais sejam: profissional, espiritual e teórica.

O presente estudo parte dessa lacuna para investigar de que modo o currículo tem sido tratado nas pesquisas sobre educação empreendedora. Entende-se aqui **currículo** como o conjunto articulado de conteúdos, práticas pedagógicas e objetivos formativos que estruturam a experiência de aprendizagem em contextos formais de ensino. Tal definição operacional permite situar a análise na interseção entre teoria e prática, destacando tanto dimensões conceituais quanto implicações pedagógicas.

Diante desse enquadramento, o objetivo do artigo é mapear e analisar a produção científica sobre currículo em educação empreendedora entre 2015 e 2021, com base em revisão sistemática da literatura. A questão de investigação que orienta o estudo é: como a estrutura temática da produção científica de conteúdos dos cursos da Educação para o Empreendedorismo foi construída e como evoluiu ao longo do tempo na base Scopus. Utiliza-se a metodologia de Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com suporte bibliométrico, especialmente a análise de coocorrência de palavras, para revelar a estrutura intelectual e a evolução temática do campo (Oliveira, 2016).

A resposta a essa questão busca contribuir tanto para o avanço teórico do campo, ao identificar padrões e lacunas nas abordagens existentes, quanto para a prática,

oferecendo subsídios a educadores e formuladores de políticas que atuam no desenho curricular.

Para detalhamento da análise, outras questões complementares foram definidas:

Q1: O conteúdo dos currículos da Entrepreneurship Education é transversal a múltiplas disciplinas?

Q2: Como estão os currículos de Educação para o Empreendedorismo nas Instituições de Ensino?

Q3: Quais as tendências temáticas do currículo da Entrepreneurship Education nas instituições de ensino no mundo?

Ainda sobre os currículos de empreendedorismo, é importante compreender a evolução, o que (conteúdos, conteúdos programáticos) e como (metodologias) os alunos aprendem empreendedorismo. Na discussão sobre os currículos, é possível encontrar vários tópicos, como conceitos de negócios, planos operacionais e modelo de negócios ou plano de negócios, como financiar e lançar novos empreendimentos, estudos de caso discutidos em sala de aula sobre sucesso e fracasso de novos empreendimentos (Kourilsky, 1995; OCDE, 2010).

O restante deste artigo está estruturado da seguinte forma: a seção 2 detalha os procedimentos metodológicos, incluindo a estratégia de busca e as configurações bibliométricas. A seção 3 apresenta e discute os resultados quantitativos e qualitativos, organizados em redes e *clusters* temáticos. Por fim, a seção 4 apresenta as considerações finais, as implicações do estudo, suas limitações e as sugestões para futuras pesquisas.

Metodologia

Em contraste com as clássicas revisões de literatura, a presente pesquisa adota uma abordagem de Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com o suporte da Análise Bibliométrica. Essa combinação metodológica permite um mapeamento robusto da estrutura conceitual do campo, oferecendo uma visão objetiva das inter-relações entre as diferentes escolas de pensamento (Ramos-Rodríguez & Ruz-Navarro, 2004). Para garantir a clareza e a replicabilidade, a metodologia está detalhada nas seguintes subseções.

Definição das Questões e Escopo

Com o objetivo de mapear a estrutura conceitual e a evolução da produção científica sobre o currículo da Educação para o Empreendedorismo (EE), a pesquisa se orientou pela questão central: *Como a estrutura temática da produção científica de conteúdos dos cursos da Educação para o Empreendedorismo foi construída e como evoluiu ao longo do tempo na base Scopus?*

Para uma análise aprofundada, foram definidas questões complementares, conforme descritas na introdução. A escolha dessas questões se justifica pela necessidade de ir além do volume de publicações, explorando as dimensões mais críticas identificadas na literatura inicial sobre a EE, como a transversalidade dos conteúdos, o contexto de implementação institucional e as tendências de conteúdo que apontam para o futuro do campo.

Estratégia de Coleta e Critérios de Inclusão

A revisão sistemática foi conduzida na base **Scopus**, entre janeiro de 2015 e setembro de 2021. Optou-se por essa base devido à sua ampla cobertura internacional, relevância na área de ciências sociais aplicadas e por fornecer dados consistentes para análises bibliométricas. Embora o uso de uma única base possa ser uma limitação, a Scopus garante a coerência e a confiabilidade para o mapeamento da rede científica internacional de alto impacto. Reconhece-se, contudo, que a exclusão de outras bases, como *Web of Science*, pode implicar vieses, o que constitui uma limitação deste estudo.

Os critérios de inclusão foram:

Artigos publicados em periódicos revisados por pares;

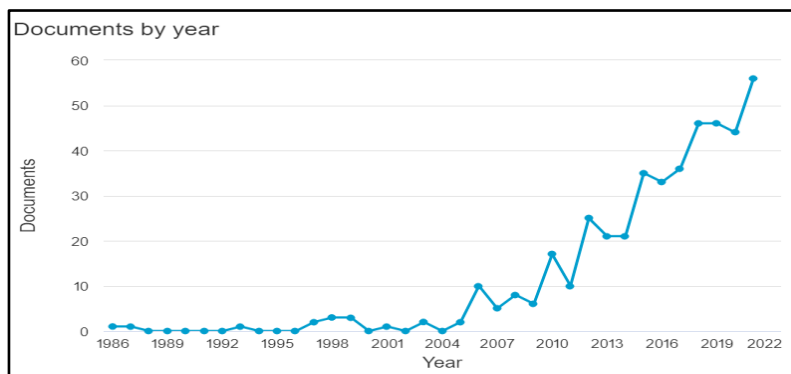
Disponibilidade em inglês, português ou espanhol;

Presença dos termos *entrepreneurship education* e *curriculum* (ou equivalentes em português e espanhol) no título, resumo ou palavras-chave.

Foram excluídos documentos do tipo conferência, editoriais e capítulos de livro, de modo a assegurar maior consistência metodológica.

Esta seleção se baseia na análise da curva de crescimento de publicações (Figura 1), que demonstra um pico significativo de crescimento na área a partir de 2015. Para a análise diacrônica (evolutiva), o período foi dividido em dois subperíodos, com volume de publicações comparável: 2015–2017 e 2018–2021. Esta divisão visa isolar e comparar as temáticas emergentes e as relações de interconexão entre os *clusters* em momentos distintos da evolução do campo.

Figura 1: Publicações no período 1986 – 2021 na base Scopus



Fonte: Scopus

Os procedimentos metodológicos para este estudo orientaram-se da seguinte forma:

Os termos de busca (Query strings), definidos a partir das questões de pesquisa, foram: *Currículo**, *"Educação para o Empreendedorismo"* e *"Ensino do Empreendedorismo"*.

O procedimento de busca eletrônica na Scopus utilizou a seguinte string, aplicada aos campos Título, Resumo e Palavras-chave (*TITLE-ABS-KEY*):

```
TITLE-ABS-KEY (curricul*) AND TITLE-ABS-KEY ("educação para o empreendedorismo") OU TITLE-ABS-KEY ("ensino de empreendedorismo")
```


Critérios de Inclusão Aplicados: Anos de Publicação: 2015 a 2021. Tipos de Documentos: Limitado a artigos revisados por pares e Índices de *Banco* de Dados: Scopus (Elsevier).

Tratamento e Análise dos Dados

Após a aplicação dos filtros, a amostra final foi composta por 296 artigos. Os dados foram exportados e submetidos a um pré-processamento para a correção de erros de ortografia, eliminação de duplicatas, tratamento de inconsistências, plurais e homônimos.

Para a análise, foi utilizada a ferramenta de software de código aberto SciMAT (*Science Mapping Analysis Tool*). A SciMAT é ideal para o mapeamento da ciência, permitindo a visualização de redes bibliométricas, como a análise de coocorrência de palavras-chave. Em Cobo et al. (2011), é apresentada uma lista de nove ferramentas de *software* auxiliares amplamente utilizadas para mapear a ciência. O estudo mostra as vantagens, desvantagens e as principais diferenças de cada ferramenta. Entre as ferramentas, foi apresentada a SciMAT, que incorpora métodos, algoritmos e medidas para todas as etapas do fluxo de trabalho de mapeamento. O *software* é gratuito e permite que seus usuários criem, visualizem e descrevam as interações acadêmicas, quase sempre, invisíveis existentes nos campos de conhecimento. A SciMAT permite ao usuário realizar estudos com base em várias redes bibliométricas (copalavras, cocitações, cocitações de jornais, coautoria, acoplamento bibliográfico, acoplamento bibliográfico de revista e acoplamento bibliográfico de autor).

Configurações de Análise Bibliométrica:

Unidade de Análise: Palavras-chave.

Tipo de Rede: Coocorrência.

Medida de Normalização: Índice de Equivalência (para ponderar a força das ligações).

Algoritmo de Cluster: Centros Simples.

Para Callon et al. (1991) é a ideia de que a coocorrências de palavras-chaves descreve o conteúdo dos documentos e ilustra as associações entre as mesmas por meio da construção de várias redes. É possível construir gráficos ou redes, em que os itens em análise são os nós e as arestas entre elas representam suas relações científicas

Resultados e discussões

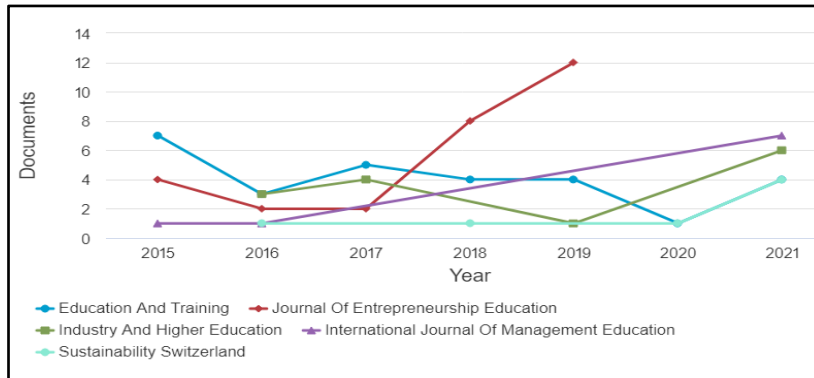
Os resultados foram apresentados e analisados em duas dimensões: **Análise Quantitativa** (volume, distribuição geográfica, autores e fontes) e **Análise Qualitativa** (mapas de redes temáticas e árvores de *cluster*). A **análise de palavras-chave**, proposta por Callon et al. (1991), foi utilizada como técnica principal, pois a coocorrência descreve o conteúdo dos documentos e ilustra as associações entre os temas, permitindo a identificação da estrutura e evolução conceitual do campo.

Resultados e análise quantitativa da rede geral: Nesta parte, serão apresentados e comentados os resultados quantitativos dos documentos encontrados na base Scopus a partir dos parâmetros e critérios definidos nas buscas. Os resultados quantitativos (Figuras

2 a 5) revelam um campo em franco crescimento e, ao mesmo tempo, em processo de consolidação e concentração.

A evolução das publicações de artigos nos principais jornais da área é descrita na Figura 2

Figura 2: Documentos por ano por fonte



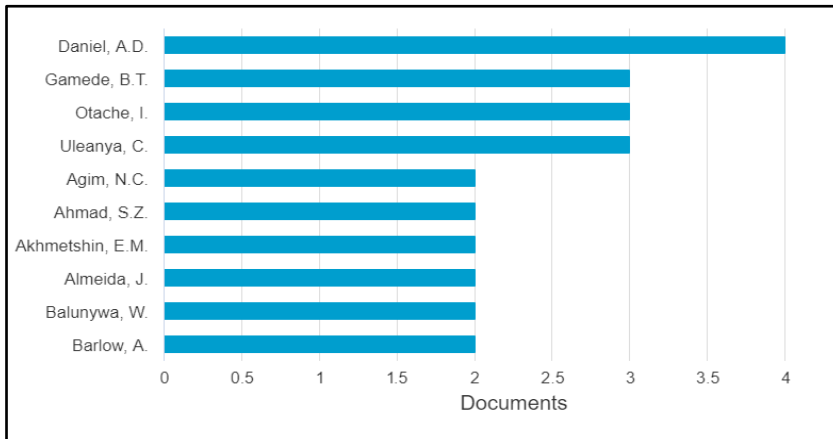
Fonte: Scopus

As publicações do *Journal of Entrepreneurship Education* a partir do ano de 2017 apresentaram um crescimento acima da média das demais publicações dos quatro jornais que mais publicaram no período, chegando a mais de dez publicações anuais em 2019, quando não apresentou mais nenhuma publicação. *The Journal Education and Training*, principal jornal relacionado à temática em estudo, começou a perder força nas publicações a partir do ano de 2017 and *The International Journal of Management Education* destaca-se pelo crescimento contínuo apresentado desde 2016, assumindo a liderança nas publicações a partir de 2019 mantendo-se a crescer até os dias atuais.

A concentração de publicações em poucos jornais indica a formação de um núcleo editorial na área, com o *International Journal of Management Education* assumindo a liderança, o que é um indicador da sua "consolidação disciplinar."

A alta concentração autoral (onde 10 autores detêm um número significativo de artigos entre 754) (ver Figura 3) sugere a existência de **escolas de pensamento** ou grupos de pesquisa altamente produtivos. Entre eles, destacam-se Daniel, A. D. Gamede, B. T., Otache, I. e Uleanya, C.

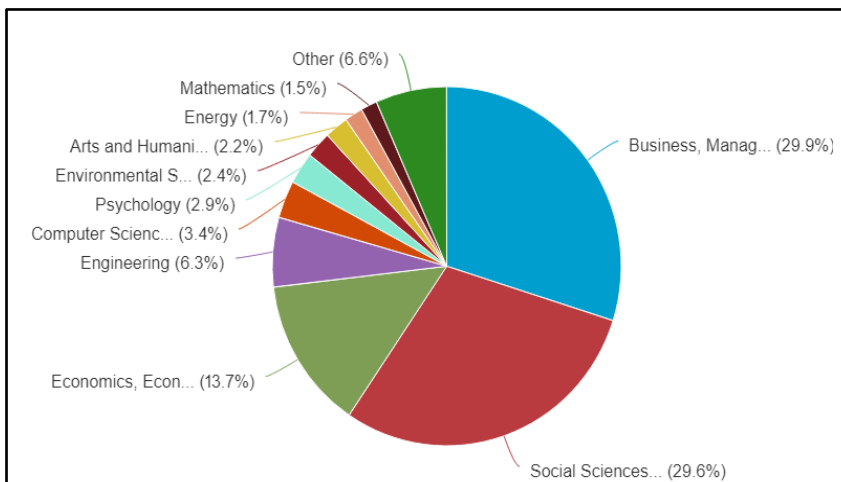
Figura 3: Documentos por autor (2015-2021)



Fonte: Scopus

Mais de 70% das publicações se concentram nas áreas de Business, Management, e Social Sciences (Ver Figura 4), o que reforça o enquadramento do empreendedorismo como tema central da administração e das ciências sociais.

Figura 4: Documentos por área de conhecimento

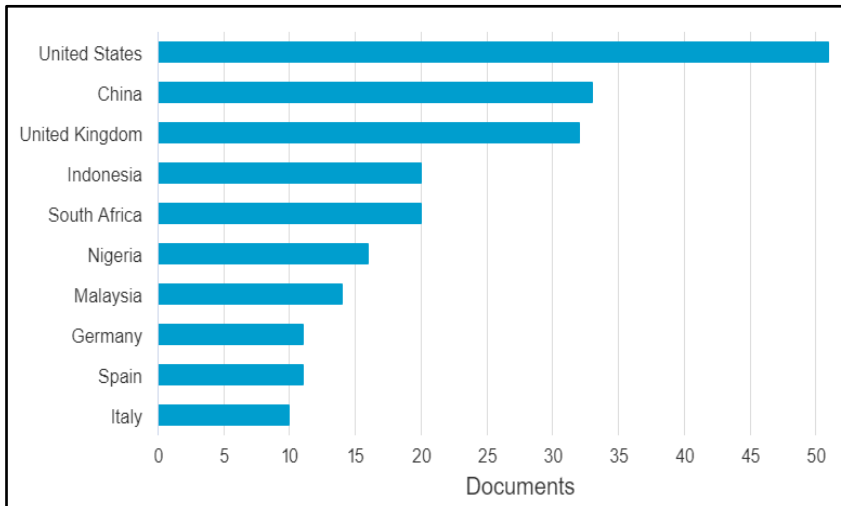


Fonte: Scopus

Em termos geográficos, a produção está notavelmente concentrada em Estados Unidos, China e Reino Unido. (Ver Figura 5). Esta concentração geográfica é uma limitação crucial dos achados. Ela implica que grande parte dos modelos e debates curriculares analisados pode não refletir adequadamente as necessidades e as realidades pedagógicas de economias emergentes apesar de o artigo identificar que essas economias são um tema em ascensão na discussão qualitativa (que será abordada na seção 3.2). Essa concentração sugere uma lacuna relevante: a escassez de investigações sobre currículo e

empreendedorismo em países do Sul Global, onde os desafios sociais e econômicos poderiam conferir maior diversidade e inovação às abordagens curriculares.

Figura 5: documentos por país ou território



Fonte: Scopus

Resultados e análises qualitativas da rede geral

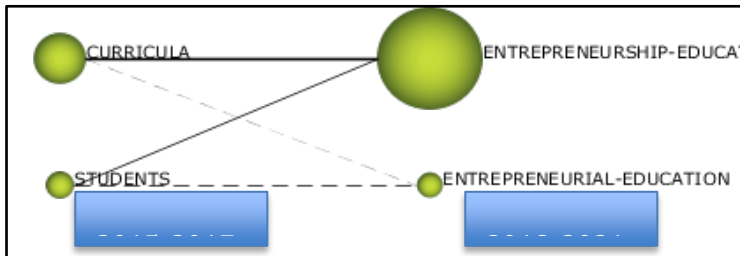
Os métodos de visualização nos estudos bibliométricos têm suas próprias finalidades, mas, analisadas em conjunto, são complementares e podem contribuir ao permitir uma análise mais detalhada da rede temática. Entre os principais métodos, adotamos o Mapa de Rede, que interpretam a relação entre as redes temáticas e as Árvore de *Cluster*, que mostram a estrutura interna do assunto.

Mapa de rede: A análise qualitativa, baseada no Mapa de Rede (Figura 6), demonstra a evolução diacrônica do campo, com uma transição temática clara entre os períodos 2015-2017 (*Curricula e Students*) e 2018-2021 (*Entrepreneurship Education e Entrepreneurial Education*). A comparação temporal entre os dois períodos analisados mostra que, no quadriênio mais recente, emergem debates sobre **sustentabilidade, diversidade e inovação social**. Ainda que minoritários esses trabalhos sinalizem uma possível inflexão no campo, abrindo espaço para concepções mais amplas de currículo que ultrapassem a lógica mercadológica. Essa tendência inicial deve ser acompanhada criticamente, pois pode representar o início de uma agenda de pesquisa mais plural e conectada aos desafios contemporâneos.

Como os dados podem ser divididos em diferentes grupos consecutivos de períodos temporais, a análise do estudo foi realizada numa perspectiva longitudinal e dinâmica. Segundo Cobo et al., (2011), existe uma evolução temática de um determinado tema com outro tema quando existe palavras-chave apresentadas em ambas as redes temáticas associadas. Esta evolução indica um amadurecimento, deslocando o foco da mera estrutura

(Curricula) para o processo pedagógico e os resultados de aprendizagem (Entrepreneurship Education).

Figura 6: Rede Temática



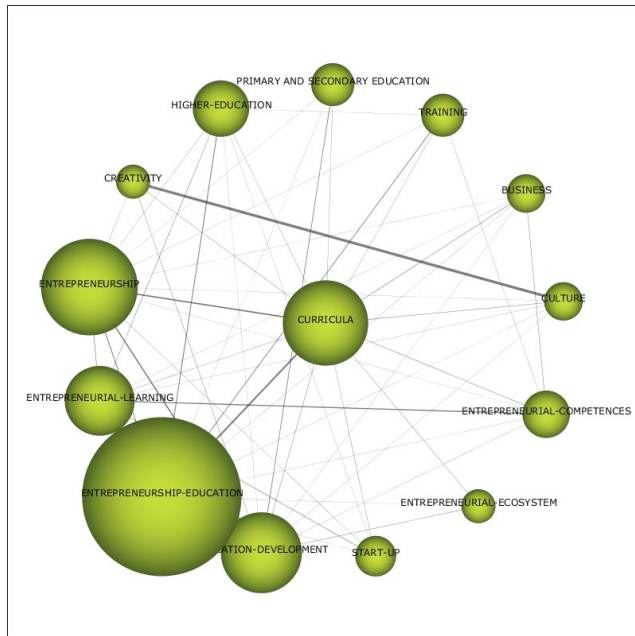
Fonte: SciMAT.

Árvore de *cluster*: A teia invisível existente na estrutura das redes com as diversas interações temáticas podem ser visualizadas nas Figuras 8, 9 e 10 - *Curricula*, *Entrepreneurship Education* e *Entrepreneurial Education*, respectivamente.

O Cluster “Curricula” (2015-2017)

O *Cluster Curricula* no primeiro período (Figura 8) reflete um debate inicial focado na reorganização e melhoria do currículo. Os achados dessa fase evidenciam a necessidade de inclusão de novas disciplinas para suprir lacunas entre o conhecimento fornecido pela universidade e as demandas de uma carreira empresarial (Akhmetshin et al., 2019). Essa discussão inicial é fortemente normativa, defendendo que o educador deve refletir e modificar o curso para se adequar ao ambiente econômico em mudança (Bryun et al., 2018; Rădulescu et al., 2020).

Para os autores é muito importante ter em conta, em primeiro lugar, o ambiente empresarial que opera naquele país e não, por último, mas não menos importante, as exigências que existem no contexto da globalização. A existência de uma lacuna entre o consumidor (alunos) e o fornecedor (educadores) não pode resultar em uma educação empreendedora efetiva (Bryun, Sung, Park e Choi, 2018).

Figura 8 - Árvore do *Cluster* Curricula

Fonte: Scimat

No que tange a situação dos currículos (Ver Q2), no período inicial, a literatura aponta para um currículo em transição, com forte tensão entre a abordagem tradicional e a necessidade de desenvolver habilidades comportamentais (como resolução de problemas e criatividade). No entanto, o debate se limitava à estrutura formal e à inclusão de tópicos específicos.

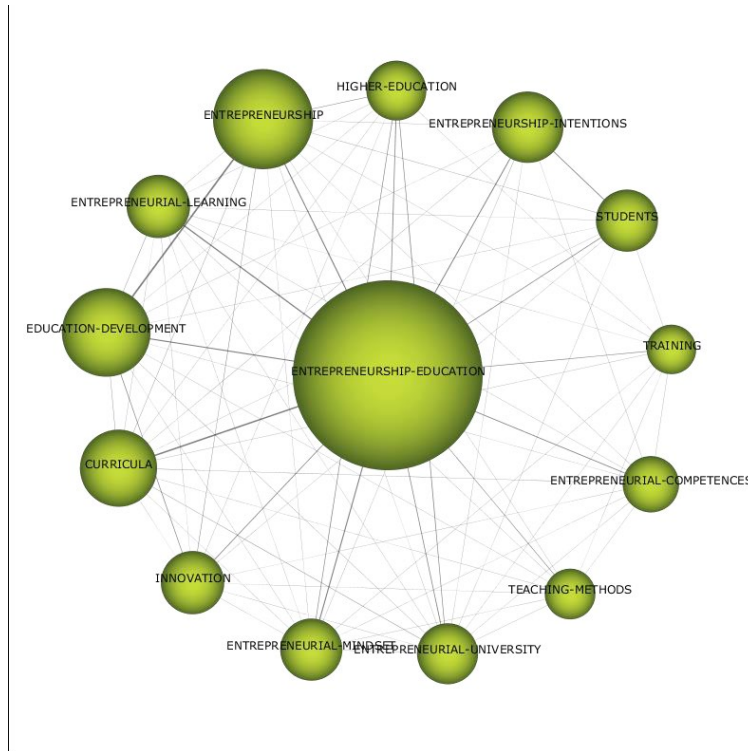
O Cluster “Entrepreneurship Education” (2018-2021)

O *Cluster Entrepreneurship Education* (Figura 9) no segundo período mostra uma rede eclética e coesa, com a temática central conectada a *Entrepreneurship intentions*, *Entrepreneurial Learning*, Entrepreneurial Mindset (Mentalidade Empreendedora) e *Innovation*.

Essa rede revela uma mudança de foco crucial: o campo passa a debater a eficácia pedagógica e a formação da Mentalidade Empreendedora (ME). A ME é identificada como um novo impacto da EE, envolvendo atributos cognitivos como propensão ao risco, tolerância à ambiguidade e alerta para a oportunidade (Cui, Sun & Bell, 2021). Este achado converge com a proposta de Blass (2018) de um “currículo fluido” que ajuda o aspirante a empreendedor a desenvolver a resiliência ao fracasso e a inteligência emocional, habilidades raramente encontradas no currículo tradicional de gestão. Divergente de um currículo de negócios que pode ser encontrado em qualquer lugar. Esse conservadorismo no campo de investigação é replicado no currículo com ofertas educacionais que apresentam tais estudos como uma visão particular a ser desafiada e, que podem ser consideradas como estudos com descuido do campo (Blass, 2018). Dito de outra forma, um

currículo para apoiar o desenvolvimento de empreendedores precisa ajudá-los a encontrar sua medida de quem eles são e quem eles querem ser.

Figura 9 - Árvore do *Cluster* Entrepreneurship Education.



Fonte: SciMAT

Por outro lado, Byun, Chang Soo Sung, Park, and Dae Soo Choi. (2018), defendem que a EE precisa se concentrar em áreas relacionadas à indústria e ao crescimento econômico. Portanto, o educador precisa modificar o curso para refletir o currículo para se adequar ao ambiente econômico em mudança e às necessidades dos alunos. Para Gervase et al., (2019) esse ambiente econômico em mudança requer a EE incluindo maior interesse de mercado e capacidades de descoberta de oportunidades. Explorar esses fatores pode influenciar a intenção empreendedora dos alunos.

A estrutura da produção científica da EE, em análise, tal como os estudos de Gervase et. al., (2019) foi construída amparada, praticamente, em duas definições: restrita - equivale ao conhecimento necessário para iniciar um negócio e ampla no sentido de incorporar as variáveis cognitivas, atitudinais e comportamentais. A existência de uma dupla definição de empreendedorismo, que varia em termos de classificação e enquadramento, ambos os entendimentos do conceito parecem promover competências que são, principalmente, demandadas em contextos corporativos. Em termos de currículos, a produção científica ainda aponta para abordagens metodológicas e experiências de aprendizado tradicionais, não evidenciando com clareza a experiência dos estudantes e a conexão com o ambiente de negócio.

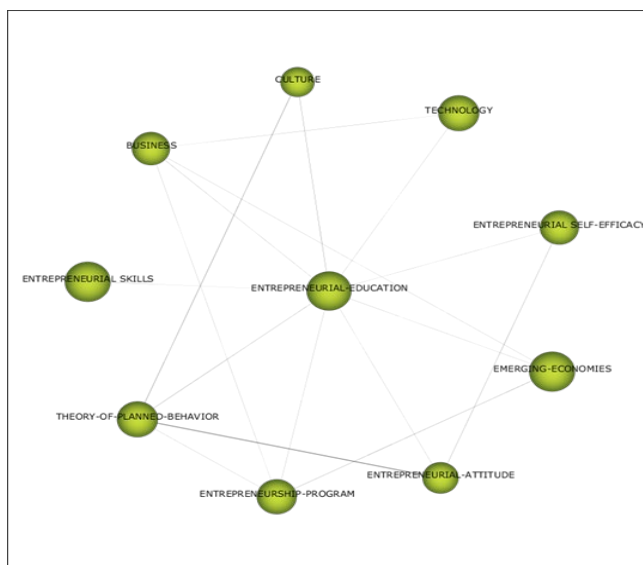
Apesar dessa evolução, a produção científica ainda aponta para a persistência de abordagens tradicionais de ensino. As ofertas curriculares ainda se aproximam de um modelo de "eu sei e vou ensinar", falhando em evidenciar a aprendizagem experiencial necessária para o desenvolvimento do comportamento empreendedor. O debate permanece, portanto, na intersecção entre o que pode ser ensinado (conhecimento) e o que deve ser desenvolvido (habilidades e atitudes). Isso nos leva de volta à questão – isso pode ser ensinado?

Quanto à transversalidade dos currículos da EE é visível o esforço da comunidade científica em torno de uma amplitude com outras redes temáticas. Ao mesmo tempo, pode-se questionar se a EE realmente introduz algo novo no currículo em termos de conteúdo, ou se apenas introduz novas palavras?

O Cluster Entrepreneurial (2018-2021)

O Cluster evidencia a transversalidade da EE e a sua ligação com o contexto socioeconômico (Figura 10). Em atenção à Q1 (Transversalidade), a análise das interconexões temáticas (como a triangulação entre Educação Empreendedora, Tecnologia e Negócios) confirma o esforço da comunidade científica em tornar a EE transversal a múltiplas disciplinas (Duval-Couetil, Ladisch & Yi, 2021). Isso se manifesta pela introdução da EE para estudantes de ciências e engenharia (Lynch et al., 2021) e pela integração de temas como a sustentabilidade e o empreendedorismo social (mencionado na literatura de base). No entanto, cabe o questionamento levantado no artigo: essa amplitude introduz conteúdo genuinamente novo ou, apenas *novas palavras* para conceitos existentes?

Figura 10 - Árvore do Cluster Entrepreneurial Education.



Fonte SciMAT

As tendências no segundo período (atendendo à Q3 - Tendências Temáticas): são claras: Tecnologia e Inovação: A emergência do *design thinking* e a comercialização de tecnologia; Economias Emergentes: A formação empreendedora é vista como uma aposta estratégica para o desenvolvimento e geração de renda em países como a Nigéria

(Muhammad et al., 2019). Esta sub-rede temática, nucleada pela EE, traz a discussão sobre a demanda por mentalidades empreendedoras adaptadas a contextos específicos (Hanandeh et al., 2021).

A educação empreendedora é uma das áreas que mais cresce no mundo atual, com crescente interesse no meio acadêmico, o que permite a possibilidade de vincular as necessidades atuais do mercado de trabalho à teoria acadêmica. A educação empreendedora é considerada uma ferramenta vital para nutrir talentos e redirecionar a energia dos jovens para um engajamento lucrativo e crescimento econômico (Peter et al., 2019).

A temática educação empreendedora mostra-se como uma rede com poucas conexões internas. Entre essas conexões estão as temáticas: Atitude empreendedora, Economias emergentes, Habilidades empreendedoras, Teoria do Comportamento Planejado, Autoeficácia empreendedora, Negócios, Cultura e Tecnologia.

A triangulação existente entre as temáticas “Educação empreendedora”, “Tecnologia” e “Negócios” está refletida nas contribuições acadêmicas de Duval-Couetil, Ladisch e Yi, (2021) e Epstein, Huang-Saad, e Duval-Couetil, (2020) ao abordarem as transferências de tecnologias dos estudantes e dos professores como produtos comerciais em busca de oportunidades empreendedoras para suas pesquisas; de Rajdeep e Devendra (2020) ao projetarem um Digital Learning Hub para facilitar as competências empreendedoras e os níveis de habilidade usando ferramentas da web 2.0 e 3.0 disponíveis gratuitamente e, das contribuições de Lynch, Kamovich, Longva e Steinert, (2021) ao prospectarem o *design thinking* como uma metodologia tecnológica de aprendizagem experiencial útil para desenvolver habilidades empreendedoras por meio de um caso desafiador sobre a comercialização de tecnologia, particularmente, segundo os autores, pode ser adequada para introduzir o empreendedorismo em estudantes de ciências e engenharia.

As temáticas “Negócios” e “Autoeficácia empreendedora” não estão interconectados (Ver Figure 10), embora ambas tenham conexões com a “Educação empreendedora” por ser a temática central da rede. A ausência de um elo entre as temáticas poderá indicar um descuido da comunidade, uma vez que os estudos estão cada vez mais focados na autoeficácia empreendedora como variável preditora ou mediadora das intenções empreendedoras dos estudantes e dos aspirantes a empreendedor, e menos nos empreendedores. Essa carência de estudos pode ser uma lacuna e uma oportunidade para explorar determinados aspectos que podem ser revelados quando investigados.

As temáticas “economias emergentes”, “programas de empreendedorismo”, “negócios” e “educação empreendedora” formaram uma subrede temática e foram tratadas por diversos estudiosos como Rădulescu, Burlacu, Bodislav, & Bran, (2020) ao analisarem currículos existentes para identificar potenciais habilidades necessárias aos alunos no contexto do desenvolvimento de negócios sustentáveis. A “Educação empreendedora” definida com base mais ampla de empreendedorismo com uma abordagem integrada de ensino “por meio” do empreendedorismo para todos os alunos de todos os níveis de ensino.

Galvão, Marques, e Marques (2018), contribuem para a rede avaliando a importância da educação empreendedora para a intenção empreendedora individual (IEI) dos alunos em programas de formação profissional usando a teoria do comportamento planejado (TPB). O contexto familiar dos alunos e sua exposição à disciplina de empreendedorismo foram incluídos como antecedentes dos componentes da TPB e do IEI, levando os autores para uma discussão mais ampla sobre a importância da introdução nos currículos dos programas de formação profissional.

Em Muhammad et al. (2019) a temática “economias emergentes” foi discutida como uma aposta estratégica na formação empreendedora para o desenvolvimento e geração de renda de países como a Nigéria, por exemplo. Os autores opinam que os problemas persistentes que embutiram o crescimento e o desenvolvimento dos países em desenvolvimento poderiam ser resolvidos por meio da educação profissional e técnica, integrando-a como um dispositivo para promover o progresso econômico e social. Peter et al. (2019) investigaram a percepção dos alunos sobre conteúdos curriculares de empreendedorismo e a geração de E-Business na Nigéria.

As produções acadêmicas de “currículos dos programas de empreendedorismo” e “economias emergentes” estabeleceram um elo nucleado pela “Educação empreendedora”, trazendo uma discussão sobre as demandas das economias emergentes por mentalidades empreendedoras (Hanandeh, Alnajdawi, Almansour e Elrehail, 2021), ao que seus estudos mostram o papel mediador das mentalidades empreendedoras na relação entre a “Educação empreendedora” e a intenção de startup inovadora. Os serviços de informação de mercado em países de economias emergentes não foram totalmente compreendidos, embora, segundo Israfilov, Shnyreva, Panfilov, Bozhko e Konstantinov (2019), são serviços de grandes extensões, sendo relevante inseri-los nos currículos de empreendedorismo.

O processo de ensino-aprendizagem e quais resultados esperarem de diferentes métodos de ensino foi a tônica do *cluster* “Educação empreendedora”. A estrutura temática da educação empreendedora como tema central da rede, embora, com elos internos (centralidade) e externos (densidade) fracos, sinalizam caminhos a seguir a partir das suas interrelações temáticas estabelecidas. A árvore da rede temática expressa diversas temáticas, que juntas estabelecem uma rede científica que analisou a transversalidade a múltiplas disciplinas dos conteúdos de cursos e programas de empreendedorismo nos níveis, médio e superior.

Considerações finais

Desde que o primeiro curso de empreendedorismo foi realizado em 1947 na Universidade de Harvard, inúmeros cursos e programas foram desenvolvidos e implantados em todo o mundo. A esperança da formação de uma mentalidade empreendedora a partir das estratégias pedagógicas do ensino do empreendedorismo tem feito os gestores educacionais, acadêmicos e formuladores de políticas públicas a emitirem esforços em busca, entre outros elementos, de currículos mais ajustados à obtenção de competências empreendedoras. Em face do crescimento e da diversificação do campo, este estudo se

propôs a mapear a estrutura conceitual e a evolução da produção científica sobre o currículo da Educação para o Empreendedorismo (EE) na base Scopus entre 2015 e 2021, utilizando a Revisão Sistemática da Literatura e a Análise Bibliométrica.

Os resultados confirmaram uma evolução temática, passando de um foco inicial na estrutura curricular para uma ênfase no processo pedagógico e na formação da Mentalidade Empreendedora (ME). A análise dos clusters temáticos permitiu responder às questões de pesquisa propostas.

Quanto à transversalidade (Q1) foi identificado o quanto o currículo dos cursos e programas de empreendedorismo é transversal a múltiplas disciplinas. Os conteúdos ganharam considerável importância na rede da comunidade científica que considerara sua evolução nos currículos do empreendedorismo numa perspectiva transversal. EE nas artes em instituições de ensino superior no Reino Unido e na Alemanha (Thom, 2017); educação sobre sustentabilidade integrada nos currículos de empreendedorismo (Wyness, Jones, e Klapper, 2015); um modelo de ensino para o empreendedorismo social (Majumdar, 2015); equipassem os engenheiros graduados com uma mentalidade empreendedora (Oswald Beiler, 2015). A produção acadêmica confirma o esforço pela transversalidade dos currículos, com a EE se interligando diversas áreas. No entanto, o debate persiste sobre se essa amplitude introduz conteúdo substancialmente novo ou é apenas uma redefinição conceitual

No que diz respeito à situação do currículo da EE nas Instituições de Ensino (Q2), demonstram uma tensão entre a abordagem tradicional e a necessidade de aprendizagem experiencial. O campo aponta para a persistência de um modelo de ensino excessivamente teórico, o que reforça a lacuna entre o que é ensinado e o que o mundo real demanda, ao mesmo tempo, que a produção acadêmica traz à tona o engajamento de gestores de políticas educacionais, professores, alunos e pesquisadores de diversas áreas de conhecimento.

Por outro lado, há uma necessidade de busca de consenso sobre o que deve ser incluído no conteúdo dos currículos de empreendedorismo, se a adoção de uma definição para o empreendedorismo restrita ao processo de exploração e criação de negócios, ou se uma definição ampla contemplando os elementos cognitivos, comportamentais e atitudinais dos indivíduos, independente da opção por empreender, ou se a adoção de ambas.

Quanto às tendências temáticas (Q3) do currículo da EE nas instituições de ensino no mundo, as principais tendências apontam para a centralidade da Mentalidade Empreendedora (propensão ao risco, resiliência), a crescente integração de Tecnologia/Inovação (como o design thinking) e o foco nas demandas curriculares de Economias Emergentes. Os currículos parecem buscar um redirecionamento da energia dos jovens para um engajamento de propostas curriculares com cunho lucrativo; desenvolvimento de negócios sustentáveis; maior interesse na capacidade de descoberta de oportunidades; o design thinking como metodologia para o ensino do empreendedorismo ganhou popularidade nesta rede temática a partir de 2015, embora ainda não seja encontrado nos currículos das Instituições de ensino em todos os níveis, o que se faz

necessário destacar que as evidências empíricas, ainda, são escassas para apoiar esta afirmação; currículos que proporcionem competências, conhecimentos e aptidões inerentes à carreira no domínio do empreendedorismo.

Este trabalho oferece três contribuições significativas. Para a teoria, ele sistematiza o conhecimento do campo, mapeando um núcleo editorial e autoral e identificando a transição clara de foco da estrutura para o processo (ME). Para a prática, o estudo fornece um mapa para educadores e gestores, destacando a urgência de incorporar metodologias ativas e conteúdos que desenvolvam atributos comportamentais. Por fim, o artigo contribui ao problematizar a concentração geográfica da pesquisa, indicando que os modelos curriculares dominantes nos EUA, China e Reino Unido podem não ser universalmente aplicáveis.

É fundamental reconhecer que este estudo apresenta limitações. A principal é o uso exclusivo da base Scopus, o que, embora garanta a consistência da análise bibliométrica, pode ter excluído literatura relevante de outras bases (como a Web of Science) e publicações de impacto local em idiomas não ingleses. Além disso, o recorte temporal, embora justificado pelo pico de publicações, restringe a análise à dinâmica mais recente do campo.

Com base nessas limitações e nos achados, propõe-se uma agenda de pesquisa futura focada em: Aprofundamento em Modelos Curriculares para Economias Emergentes: Investigar como os currículos de EE estão sendo adaptados para atender às necessidades específicas de contextos socioeconômicos fora do eixo de concentração acadêmica. Avaliação de Impacto da ME: Desenvolver estudos longitudinais que avaliem o impacto real de currículos focados na Mentalidade Empreendedora (ME) e em habilidades socioemocionais, mensurando se a autoeficácia empreendedora de fato se traduz em intenções de startup mais robustas.

Mesmo assim, este estudo, fornece informações valiosas sobre aspectos metodológicos da produção acadêmica, como por exemplo, as trilhas de empreendedorismo baseadas em desafios, as metodologias de aprendizagem focadas em projetos inspirados no processo de Design Thinking e “Learning to be”, a criação de empreendimentos da vida real ao projeto e entrega educacional, as abordagens de métodos mistos utilizadas para examinar a eficácia e o impacto do modelo curricular, as análises estatísticas incluindo análise descritiva, análise de confiabilidade, análise de correlação e análise de regressões múltiplas, os grupos focais e os dados quantitativos coletados de forma transversal.

Referências

- Akhmetshin, E., Mueller, J. E., Yumashev, A. V., Kozachek, A. V., Prikhodko, A. N., & Safonova, E. E. Birdthistle, N., Costin, Y., Hynes, B. (2019). Engendering entrepreneurial competencies in the youth of today: A teacher's perspective. *Education and Training*, 58(7/8), 766–782.
- Byun, C. G., Sung, C. S., Park, J. Y., & Choi, D. S. (2018). A study on the effectiveness of entrepreneurship education programs in higher education institutions: A case study of Korean graduate programs. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(2), 26.
- Callon, M., Courtial, J. P. e Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: the case of polymer chemistry. *Scientometrics*, Vol 22. No. 1- 155-205.

- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62 (7), 1382–1402.
- Cui, J., Sun, J., & Bell, R. (2021). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: The mediating role of inspiration and the role of educational attributes. *International Journal of Management Education*, 19(1), 100451.
- Daniel A. D. (2016). Fostering An Entrepreneurial Mindset By Using A Design Thinking Approach In Entrepreneurship Education. *Industry And Higher Education* 30:3 215-223.
- Daniel, A. D., Costa, R. A., Pita, M., & Costa, C. (2017). Tourism Education: What about entrepreneurial skills?. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 30, 65-72.
- do Paço, A., Ferreira, JM, Raposo, M. et al. (2015). Intenções empreendedoras: educação é suficiente ?. *Int Entrep Manag J* 11, 57–75. <https://doi.org/10.1007/s11365-013-0280-5>.
- Durán-Sánchez, Amador., Del Río-Rama, María de la Cruz., Álvarez-García, José, & García-Vélez, Diego Fernando. (2019). "Mapping of scientific coverage on education for Entrepreneurship in Higher Education," *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, Emerald Group Publishing, vol. 13(1/2), pages 84-104, May.
- Duval-Couetil, N., Ladisch, M. & Yi, S. (2021). Abordando as prioridades de pesquisadores acadêmicos por meio da educação para o empreendedorismo em ciência e tecnologia. *J Technol Transf* 46, 288-318.
- Fayolle, A. and Gailly, B. (2008). "From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32 No. 7, pp. 569-593.
- Gervase, Chux, Iwu., Opute, P. A., Nchu, Rylyne., Eresia-Eke, C., Tengeh, Robertson Khan., Jaiyeoba, Olumide Olasimbo. & Aliyu, Olayemi Abdullateef. (2019). Entrepreneurship education, curriculum and lecturer-competency as antecedents of student entrepreneurial intention. *Journal of Management Education*.
- Grant, B.** (1986). Capability, enterprise and entrepreneurship. *The Vocational Aspect of Education*, 38(100), 55–66. <https://doi.org/10.1080/10408347308002701>
- Hanandeh, R., Alnajdawi, S.M.A., Almanour, A., Elrehail. (2021). H., The Impact Of Entrepreneurship Education On Innovative Start-up Intention: The Mediating Role Of Entrepreneurial Mind-sets. *World Journal Of Entrepreneurship, Management And Sustainable Development*.
- Katz, Jerome A., Hanke, Ralph, Fred., Maidment., Weaver, K. & Alpi, Sharon Mark. (2016). Proposal for two model undergraduate curricula in entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal* , Springer, vol. 12 (2), páginas 487-506, junho.
- Lima, E. et al. (2015). Opportunities to improve entrepreneurship education: contributions considering Brazilian Challenges. *Journal of Small Business Management*, v. 53, n. 4, p. 1033–105.
- Kourilsky, M. L., (1995). Entrepreneurship education: Opportunity in search of curriculum. *Business Education Forum*, 50(10), 11-15.
- Mehta, K., Zappe, S., Brannon, M.L., Zhao, Y., (2016). An Educational And Entrepreneurial Ecosystem To Actualize Technology-based Social Ventures. *Advances In Engineering Education* 5:1.
- Lackéus, Martin., & Middleton, Karen, Williams. (2015). Venture creation programs: Bridging entrepreneurship education and technology transfer.
- Lynch, Matthew, Kamovich, Uladzimir, Longva, Kjersti, K., & Martin Steinert. (2021). Combining technology and entrepreneurial education through design thinking: Students' reflections on the learning process, *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 164
- Mets, T., Kozlinska, I., Raudsaar, M. (2017). Patterns In Entrepreneurial Competences As The Perceived Learning Outcomes Of Entrepreneurship Education: The Case Of Estonian Heis. *Industry And Higher Education* 31:1 23-33.
- Oliveira, Deranor. Gomes. (2016), A evolução conceitual da educação para o empreendedorismo como um campo científico. *Revista Alcance*, v. 23, n. 4 (Out-Dez), p. 547.
- O'Connor, A. (2013). "A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purpose". *Journal Business Venture*, 28, 546-563.
- OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. (2010) OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010 Highlights. Paris.
- Oswald Beiler, M. R. (2015). Integrating Innovation And Entrepreneurship Principles Into The Civil Engineering Curriculum. *Journal Of Professional Issues In Engineering Education And Practice* 141:3.
- Peter, Fred & Olokundun, Maxwell & Peter, Adeshola & Oludayo, Olumuyiwa & Ayeni, Adebunji & Ibidunni, Ayodotun & Olamide, O.A.. (2019). Perception of students entrepreneurship education and the emergence of e-startups in a Nigerian university. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 10. 1463-1470.
- Premand, Patrick & Brodmann, Stefanie & Almeida, Rita & Grun von Jolk, Rebekka & Barouni, Mahdi. (2016). Entrepreneurship Education and Entry into Self-Employment Among University Graduates. *World Development*. 77. 311-327. 10.1016/j.worlddev.2015.08.028.

- Rajdeep, Deb, & Devendra, Bhatt. (2020). Technology Integration through Digital Learning Hub in Skill-Oriented Entrepreneurial Education. *Journal of Engineering Education Transformations*.
- Rama, Krishna Reddy Kummitha & Satyajit Majumdar, (2015,). Dynamic curriculum development on social entrepreneurship – A case study of TISS, *The International Journal of Management Education*, Volume 13, Issue 3, Pages 260-267, ISSN 1472-8117, <https://doi.org/10.1016/ijme.2015.05.005>.
- Ramos-Rodriguez, A., Ruz-Navarro, J. (2004). Changes in the intellectual structure of strategic management research: A bibliometric study of the *Strategic Management Journal*, 1980–2000. *Strategic Management Journal*, 25, 981–1004.
- Thom, Marco, (2017) "Arts entrepreneurship education in the UK and Germany: An empirical survey among lecturers in fine art", *Education + Training*, Vol. 59 Issue: 4, pp.406-426.
- Val, Ester & Gonzalez, Itsaso & Iriarte, Ion & Beitia, Amaia & Lasa, Ganix & Elkoro, Maite. (2017). A Design Thinking approach to introduce entrepreneurship education in European school curricula. *The Design Journal*. 20. S754-S766. 10.1080/14606925.2017.1353022.
- Walter, S.G.; Block, J.H. (2016). "Outcome of entrepreneurship education: An institutional perspective". *Journal of Business Venture*, 31, 216-233.
- Wyness, L., Jones, P., Klapper, R. (2015). "Sustainability: what the entrepreneurship educators think". *Education and Training*. 57. 834-852. 10.1108/ET-03-2015 - 0019.

Educação empreendedora como estratégia de permanência e autonomia estudantil: Projeto Trilhas de Empreendedorismo UFG

Fernanda Paula Arantes Manso

Universidade Federal de Goiás | arantes.fp@ufg.br
<https://orcid.org/0000-0002-4751-1911>

Bianca Mariano Porto

Universidade Federal de Goiás | bianca@grifa.me
<https://orcid.org/0000-0003-3915-6339>

Lorrana Laila Silva de Almeida

Universidade Federal de Goiás | lorranalaila@ufg.br
<https://orcid.org/0000-0003-3462-7445>

Cândido Vieira Borges Junior

Universidade Federal de Goiás | candidoborges@ufg.br
<https://orcid.org/0000-0003-3362-4074>

Resumo: Este relato técnico descreve o processo de desenvolvimento, implementação e avaliação do projeto Trilhas de Empreendedorismo UFG, fundamentado em abordagens contemporâneas do ensino do empreendedorismo. O principal objetivo foi criar um sistema de apoio a estudantes universitários de baixa renda com perfil empreendedor. Os resultados preliminares apontam contribuições relevantes para o fortalecimento da autonomia socioeconômica dos participantes, por meio do aumento da renda e do desenvolvimento de competências empreendedoras. O projeto representa uma resposta concreta à demanda por transformação social, promovendo uma educação empreendedora inclusiva, crítica e prática. **Palavras-chave:** educação empreendedora, empreendedorismo jovem, trilhas de empreendedorismo, inclusão produtiva, vulnerabilidade social

Abstract: This technical report describes the process of developing, implementing, and evaluating the UFG Entrepreneurship Trails project, based on contemporary approaches to teaching entrepreneurship. The main objective was to create a support system for low-income university students with an entrepreneurial profile. Preliminary results point to relevant contributions to strengthening the socioeconomic autonomy of participants through increased income and the development of entrepreneurial skills. The project represents a concrete response to the demand for social transformation, promoting inclusive, critical, and practical entrepreneurial education.

Keywords: entrepreneurial education, youth entrepreneurship, entrepreneurship trails, productive inclusion, social vulnerability

1 Introdução

A situação socioeconômica dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras evidencia a necessidade de ações que promovam autonomia e inclusão

produtiva. Cerca de 70% possuem renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, sendo 53,5% com até um salário-mínimo (Andifes, 2019). Na Universidade Federal de Goiás (UFG), 46,4% vivem com menos de 0,5 salário-mínimo (Universidade Federal de Goiás [UFG], 2024). Essa vulnerabilidade tem sido associada ao aumento da evasão acadêmica, especialmente entre jovens de baixa renda (Barroso et al., 2022). Segundo o *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), 70% dos jovens brasileiros entre 18 e 34 anos empreendem por necessidade, geralmente em atividades de baixa produtividade e sem apoio técnico (GEM, 2024b). Apesar disso, o sistema de apoio universitário ao empreendedorismo tende a priorizar negócios tecnológicos/inovadores, alheio às condições reais enfrentadas pela maioria dos estudantes (Tung et al., 2023).

Nesse cenário, foi desenvolvido o projeto Trilhas de Empreendedorismo UFG, alinhado à proposta de Degen (2008), que defende o papel das universidades como agentes socializantes capazes de formar empreendedores com maturidade e senso crítico. O projeto ofertou duas trilhas formativas voltadas a empreendedores de baixa renda, potenciais ou em operação, com foco em negócios tradicionais.

As trilhas combinaram conteúdos conceituais com práticas de mentoria, consultorias individuais e coletivas, palestras, oficinas, além da conexão com o mercado e com comunidades (mulheres, pessoas pretas etc.), promovendo a inclusão. A iniciativa também se alinha à meta 4.4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2025), que visa ampliar competências técnicas e profissionais para o trabalho decente e o empreendedorismo. O objetivo deste relato técnico é descrever o processo de desenvolvimento, implementação e avaliação inicial do Trilhas de Empreendedorismo UFG.

2 Referencial Teórico

A evasão acadêmica é um fenômeno multifacetado, frequentemente relacionado a desigualdades estruturais que atravessam a trajetória educacional dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. Embora estudos como o de Nierotka et al. (2023) indiquem que a renda isoladamente não tem associação estatisticamente significativa com a evasão, sua influência é mediada por fatores institucionais e contextuais, como políticas de apoio, acolhimento e qualidade da experiência universitária (Nierotka et al., 2023; Barroso et al., 2022).

Nesse contexto, o apoio social é estratégico para mitigar desigualdades, como reconhece a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), ao garantir condições de permanência e êxito nas IFES (Ministério da Educação, 2024, julho). Iniciativas como bolsas de auxílio, moradia, alimentação e transporte reduzem significativamente os riscos de evasão (Santos Junior & Real, 2019; Nierotka et al., 2023).

Apesar da renda não ser um preditor isolado, 70% dos estudantes das IFES têm renda per capita de até 1,5 salário mínimo (Andifes, 2019), e cerca de 27% vivem em situação de pobreza (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, s.d.), o que impacta diretamente o desempenho acadêmico, a saúde mental e a dedicação aos estudos. Diante dos desafios financeiros e acadêmicos que ameaçam sua

permanência e sucesso no ensino superior, muitos estudantes são levados a adotar estratégias criativas e resilientes para lidar com os obstáculos econômicos, o que pode incluir atividades informais de geração de renda (Aronson & Fleming, 2023). Desta forma, o empreendedorismo estudantil em contextos emergentes deve ser compreendido não apenas como uma opção de carreira, mas como uma resposta condicional a pressões estruturais, exigindo políticas educacionais e econômicas mais sensíveis à realidade desses jovens (Okolie, 2025).

Em estudo longitudinal realizado em economia emergente, Okolie (2025) verificou que diversos participantes relataram que iniciaram seus negócios como uma estratégia para pagar mensalidades, materiais de estudo, alimentação e transporte, já que o apoio financeiro familiar era limitado ou inexistente. Esse fator foi um gatilho direto para o início da atividade empreendedora, ou seja, o empreendedorismo surgiu não por ambição, mas por necessidade de permanecer no curso universitário.

Nota-se que esse tipo de empreendedorismo não seguiria os modelos tradicionais de inovação ou oportunidade, mas sim estratégias de sobrevivência adaptativa. Além disso, conforme aponta o GEM Brasil (2024a,b), uma parcela expressiva da juventude brasileira recorre ao empreendedorismo por necessidade, inserindo-se precariamente no mercado de trabalho, o que tende a comprometer o vínculo com os estudos.

Trata-se de uma prática adaptativa que, frequentemente, compromete o vínculo com os estudos e reflete a exclusão social e a precarização do trabalho (Bulgacov et al., 2011). Para transformar essa realidade, são necessárias políticas de formação empreendedora que aliem treinamento, assistência técnica e microcrédito. No entanto, estudos mostram que egressos ainda não desenvolvem as competências práticas necessárias para empreender (Amadi-Echendu et al., 2016; Silva et al., 2021), o que reforça a importância de integrar a educação empreendedora aos currículos por meio de metodologias ativas e interdisciplinares.

Reconhece-se o papel das instituições de ensino superior como catalisadoras do empreendedorismo baseado no conhecimento. Entretanto, o foco dos estudos sobre a temática tem se concentrado em iniciativas empreendedoras que se originam do conhecimento gerado dentro das universidades, especialmente pesquisa científica e tecnológica, inovação e propriedade intelectual. Isto é, o sistema de apoio universitário ao empreendedorismo tende a priorizar negócios tecnológicos/inovadores, desconsiderando a realidade da maioria dos estudantes (Tung et al., 2023).

Dado esse panorama, é fundamental que as IES não apenas mantenham, mas aprofundem políticas internas de acolhimento e permanência (Santos Junior & Real, 2019). A evasão não pode ser compreendida apenas como uma decisão individual, mas como resultado de interações complexas entre condições socioeconômicas, políticas institucionais e experiências acadêmicas (Nierotka et al., 2023). Portanto, reforçar o apoio social e promover ações que fortaleçam a permanência são estratégias imprescindíveis para enfrentar, de forma equitativa, os desafios da evasão no ensino superior.

3 Método de Produção Técnica

Para o desenvolvimento do presente artigo, foram utilizadas as metodologias de relato técnico e estudo de caso (Biancolino et al., 2012; Saunders et al., 2009; Yin, 2001). Trata-se de um estudo que foi executado no âmbito de uma IFES brasileira, envolvendo experiências reais de alunos de graduação de distintas áreas de formação, como administração, direito, engenharias, canto, física, química, história, biotecnologia, enfermagem, medicina, entre outras.

Os relatos técnicos são artigos tecnológicos elaborados onde os processos em desenvolvimento englobam orientações acerca de ferramentas e técnicas de gestão aplicadas às experiências organizacionais, refletindo na aprendizagem dos participantes, analisando e prescrevendo soluções reais de caráter técnico e oportunidades de melhorias (Biancolino et al. 2012; Martens et al. 2014).

Nesse sentido, o estudo envolveu a elaboração, desenvolvimento e aplicação prática de um projeto de pesquisa e extensão intitulado Trilhas de Empreendedorismo UFG, objetivando oferecer um sistema de apoio a estudantes universitários de baixa renda com perfil empreendedor, através da promoção da autonomia socioeconômica pelo aumento da renda e o desenvolvimento da capacitação empreendedora.

O projeto foi concebido a partir da ação conjunta entre a UFG e o Laboratório de Pesquisa em Empreendedorismo e Inovação (Lapei), vinculado à Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE) da mesma instituição. A iniciativa envolveu graduandos que já possuíam algum tipo de negócio, bem como aqueles que detinham o desejo de empreender, oferecendo-lhes ferramentas, conhecimentos e redes de apoio imprescindíveis para transformar ideias em empreendimentos rentáveis e organizados.

A metodologia do projeto foi delineada a partir de julho de 2024, inspirada na abordagem do Design Thinking (Brown, 2020) e fundamentada em um processo participativo de escuta ativa. Os dados foram produzidos em duas etapas. Na primeira, voltada à construção e validação do projeto, realizaram-se pesquisa documental, entrevistas e grupos focais virtuais com 11 estudantes empreendedores ou aspirantes, gravados e resumidos com apoio da plataforma Read AI. Uma pesquisadora conduziu as perguntas enquanto a equipe registrava anotações, sem transcrição integral ou uso de software, dada a natureza exploratória da etapa. As contribuições obtidas orientaram a definição de conteúdos e formatos do Trilhas de Empreendedorismo UFG.

Em paralelo, uma pesquisa *desk* mapeou boas práticas de apoio ao empreendedorismo em universidades e instituições, servindo de base para adequação ao contexto local. Desse processo emergiram dois perfis de público-alvo: i) Empreendedores em Operação – estudantes já atuantes em negócios próprios, formalizados ou não; e ii) Empreendedores Potenciais – estudantes com intenção de empreender a curto prazo, ainda em fase de ideação do modelo de negócio. A segunda etapa, realizada após a primeira edição do projeto, consistiu na análise dos resultados, com base em formulários de satisfação, relatórios,

observações da equipe e demais documentos, tratados de forma qualitativa e descritiva, os quais embasam este relato.

4 Contexto do Projeto e Situação-Problema

Com atuação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, a UFG tem como objetivo a produção, sistematização e socialização de conhecimentos e saberes, com foco na formação profissional e cidadã dos alunos. Trata-se de uma IFES com mais de 60 anos de história, que acredita na transformação e no desenvolvimento da sociedade através da formação dos estudantes. Composta por mais de 100 cursos de graduação distribuídos nos diversos câmpus, até o momento da redação deste relato técnico, a instituição analisada contava com um total de 20.113 estudantes de graduação (UFG, 2025), distribuídos em dois câmpus da capital goiana, um câmpus de Aparecida de Goiânia e um câmpus da Cidade de Goiás.

A situação-problema evidenciada neste relato técnico decorre da realidade vivenciada pelos estudantes inseridos nos quatro câmpus citados. Conforme apresentado na introdução, 46,4% dos alunos da UFG vivem com menos de 0,5 salário mínimo (UFG, 2024), vulnerabilidade que os leva a buscar fontes de renda para se manterem na universidade e que pode influenciar a evasão acadêmica dos jovens.

Em estudo prévio conduzido para análise contextual, validação e desenvolvimento do projeto Trilhas de Empreendedorismo UFG, o qual partiu das premissas da abordagem do Design Thinking (Brown, 2020), constatou-se que muitos estudantes que se enquadram no perfil de baixa renda buscam criar alternativas de complementação financeira, como a abertura de pequenos negócios. Todavia, essas iniciativas muitas vezes acontecem sem uma preparação ou conhecimentos básicos sobre empreendedorismo, impactando diretamente nos resultados e na atuação financeira dos empreendimentos dos estudantes.

Com isso, dado o contexto apresentado, o Trilhas de Empreendedorismo UFG teve como objetivo a criação de um sistema que apoiasse os estudantes universitários, em especial os de baixa renda, com perfil empreendedor, contribuindo para uma melhor atuação dos empreendimentos já existentes, bem como aqueles em fase de ideação, caracterizados como empreendimentos potenciais. Assim, buscou-se fortalecer a autonomia socioeconômica dos participantes, especialmente a partir do aumento da renda e do desenvolvimento das competências empreendedoras.

5 Resultados: Intervenção e Mecanismos Adotados

O Trilhas de Empreendedorismo UFG é um projeto de pesquisa e extensão universitária, promovido pela UFG, por meio do Lapei (FACE/UFG). A intervenção buscou atender tanto alunos que já operavam negócios próprios, quanto aqueles que desejavam iniciar empreendimentos como estratégia de geração de renda e permanência estudantil. O público-alvo incluiu especialmente alunos de baixa renda, que viam no empreendedorismo uma alternativa viável para levantarem recursos e se manterem na universidade.

As ações realizadas envolveram estudantes dos quatro câmpus, sendo eles: Câmpus Aparecida de Goiânia, Câmpus Colemar Natal e Silva, Câmpus Samambaia, localizados na

região metropolitana de Goiânia (capital); e Câmpus Goiás, localizado na Cidade de Goiás, a aproximadamente 142 km da capital. Puderam participar das atividades os estudantes de todos os cursos de graduação, independentemente de câmpus e área de atuação. A intervenção se deu por meio de trilhas formativas com oficinas, consultorias, mentorias e feiras de exposição, organizadas nos diferentes câmpus da universidade.

O projeto foi estruturado em duas trilhas específicas (Empreendedor Potencial e Empreendedor em Operação), cada uma com uma composição de atividades e conteúdos adaptados ao nível de maturidade dos empreendimentos dos participantes e que partiram de metodologias de ensino ativas, alinhando-se diretamente ao pensamento efetual proposto por Sarasvathy (2001). Ambas as trilhas tiveram carga horária total de 30 horas (sem considerar as feiras de encerramento) e exigência de frequência mínima de 75% para conclusão. Para o lançamento oficial, foi realizada transmissão ao vivo pelo canal oficial da UFG no YouTube, o qual contou com a participação da Reitora Angelita Lima, do coordenador do Lapei, Cândido Borges, e de uma empreendedora convidada, Fernanda Souto, egressa do curso de Nutrição da UFG e proprietária de empresa de confeitaria (Universidade Federal de Goiás, 2024, 12 de setembro).

O Trilhas de Empreendedorismo UFG teve início com um encontro de abertura, com duas horas de duração, destinado aos participantes de ambas as trilhas de cada câmpus, com o objetivo de apresentar o projeto e alinhar expectativas. Foi realizado um encontro de abertura em cada câmpus da UFG, sendo o do Câmpus Goiás conduzido de maneira virtual. Após esse momento, os estudantes passaram por consultorias individuais com especialistas, a fim de realizar o diagnóstico inicial dos empreendimentos e das ideias de negócio. Esclarece-se que para ambas as trilhas foram designados consultores por câmpus da universidade, responsáveis por orientar os estudantes participantes. Esses consultores possuíam ampla experiência em empreendedorismo, sendo alguns deles externos à universidade. Foi realizado um total de 2 horas de consultoria individual por participante.

Como atividades coletivas destinadas aos participantes de ambas as trilhas, foram realizadas, ainda: a) Palestra sobre Gestão de Tempo (1h30), com apresentação de técnicas e ferramentas para conciliar atividades empreendedoras e acadêmicas; b) Consultorias coletivas (30h realizadas, divididas em 4 grupos), caracterizadas como espaços semanais de troca entre pares e orientação conjunta com consultores. Os participantes puderam escolher quais encontros frequentar, desde que cumprissem a carga horária mínima exigida; e c) Mentorias com empreendedores convidados (2h), encontros com profissionais de nichos semelhantes aos dos empreendimentos dos alunos. A seguir, são detalhadas as atividades específicas de cada uma das trilhas que compõem o Trilhas de Empreendedorismo UFG.

5.1 Trilha Empreendedor em Operação

A Trilha Empreendedor em Operação é voltada a estudantes que já possuem negócios em funcionamento, formais ou informais. Além das atividades mencionadas no tópico anterior, foram realizadas: a) Oficina de Finanças, com ênfase em precificação e fluxo de caixa (3h),

voltada à organização financeira dos negócios; e b) Oficina de Marketing Digital, (3h), com foco na presença digital e estratégias de atração de clientes, realizada de maneira síncrona, virtualmente. As consultorias individuais desta trilha tiveram o objetivo de realizar um acompanhamento personalizado do plano de melhoria do negócio, a partir de diagnóstico realizado conjuntamente ao consultor no encontro inicial.

5.2 Trilha Empreendedor Potencial

Destinada a estudantes que desejam criar um novo negócio, essa trilha teve como foco a estruturação da ideia empreendedora e sua validação inicial. As atividades incluem: a) Oficina Primeiros Passos (3h), de introdução ao *Design Thinking* e validação de ideias; e b) Oficina de Modelagem de Negócios (3h), de estruturação das principais dimensões do negócio com apoio da ferramenta *Business Model Canvas*. Apesar da distinção entre os dois públicos, o projeto Trilhas permitiu que os participantes transitassem entre atividades de ambas as trilhas, respeitando suas disponibilidades e necessidades. Além disso, para facilitar a adesão, os cronogramas foram adaptados à realidade dos diferentes câmpus da UFG, com reposições ofertadas para alunos que não puderam comparecer às oficinas regulares.

O projeto também integrou momentos coletivos e encontros temáticos, como mentorias com empreendedores da área de alimentação, moda, artesanato, serviços, consultoria e confeitaria, bem como painéis com representantes de comunidades empreendedoras locais (ex.: mulheres empreendedoras e empreendedores pretos) e programas de apoio ao empreendedorismo da própria universidade. Os professores das oficinas eram mestres e doutores, com formações relacionadas aos temas ministrados e experiência em empreendedorismo, sendo dois deles externos à UFG, porém colaboradores do Lapei.

5.3 Feiras

Como culminância das trilhas, foram realizadas duas feiras de exposição e comercialização nos Câmpus Samambaia e Colemar Natal e Silva. Esses eventos funcionaram como espaços para que os estudantes pudessem apresentar seus produtos e serviços à comunidade universitária e ao público externo, testando suas propostas de valor em um ambiente real. Para os empreendedores em operação, a feira foi uma oportunidade de ampliar a visibilidade do negócio e gerar receita. Para os empreendedores em potencial, a feira funcionou como laboratório de validação, networking e estímulo à ação empreendedora. A participação nas feiras também fez parte dos critérios de conclusão das trilhas.

6 Discussão e Análise dos Resultados

A primeira edição do Trilhas de Empreendedorismo UFG dispunha de 100 vagas. Foram recebidas 238 inscrições de discentes de 79 cursos da UFG, das quais 212 foram homologadas por atenderem os critérios estabelecidos (estar regularmente matriculado em curso de graduação da instituição; ser empreendedor ou ter a intenção de empreender no

curto prazo; ter disponibilidade de participar das atividades do programa). Considerou-se como empreendedor o estudante que exerce atividade econômica por conta própria, como a venda de produtos ou a prestação de serviços. O seu empreendimento poderia ou não estar registrado (possuir ou não Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica). Não se considerou para os fins de participação no projeto os empreendimentos de base tecnológica (ex.: startups).

Após a homologação, a equipe responsável entrou em contato com todos os inscritos com inscrição homologada, a fim de explicar a dinâmica do projeto e confirmar o interesse na participação, sendo 123 participações confirmadas. Desta forma, não foi realizada etapa de seleção de participantes, uma decisão da equipe gestora do projeto. Contudo, dado o caráter presencial de algumas atividades, 99 estudantes iniciaram efetivamente, participando de pelo menos uma atividade, uma evasão esperada no contexto de atividades presenciais e gratuitas. Ao final da etapa das oficinas, estudantes de 39 cursos de graduação da UFG atingiram o mínimo de 75% de presença exigido. Considerando que a entrega do projeto final era condição necessária para concluir as trilhas e obter o certificado, 55 participantes finalizaram formalmente suas atividades. A Tabela 1 apresenta esses resultados por trilha.

Tabela 1 - Participantes do Projeto Trilhas de Empreendedorismo

	Trilha empreendedor potencial	do Trilha do empreendedor em operação	Total
Inscrições	132	106	238
Homologadas	120	92	212
Iniciaram atividades	50	49	99
Concluíram a etapa presencial	39	45	84
Atenderam os requisitos e concluíram a participação	24	31	55

Fonte: elaborada pelos autores.

Um dos desafios identificados para a conclusão do projeto foi a proximidade do final do semestre letivo, período marcado por múltiplas entregas e avaliações na graduação. Para futuras edições, sugere-se alinhar de forma mais cuidadosa o cronograma das atividades do Trilhas com o calendário acadêmico, de modo que ações como feiras de exposição de produtos e serviços ocorram em momentos que favoreçam maior participação dos estudantes, bem como a finalização e entrega dos projetos.

Embora o projeto tenha sido planejado para apoiar estudantes de baixa renda, empreendedores e aspirantes, não houve limitação de participação de alunos que não se encaixassem nesse perfil. Ao todo, 26,3% dos discentes participantes se autodeclararam pertencentes ao grupo de baixa renda. Ressalta-se, ainda, que o foco do Trilhas era apoiar o

desenvolvimento de negócios tradicionais, condizentes com a realidade de parcela importante dos negócios dos estudantes.

O desenvolvimento dos projetos finais dos participantes de cada trilha foi acompanhado por consultores especialistas. Essa ação teve o intuito de, para além de fornecer apoio às iniciativas empreendedoras dos estudantes (Okolie, 2025), melhorar o acolhimento e possibilidades de permanência dos discentes (Santos Junior & Real, 2019) e atuar como agente socializante (Degen, 2008).

Quanto aos produtos finais desenvolvidos pelos alunos, no que se refere à *Trilha Empreendedor em Operação*, ao final da trilha cada estudante elaborou um projeto de melhoria do seu negócio, acompanhado pelo consultor designado conforme o perfil do empreendimento. Além de informações gerais sobre o negócio, o projeto final deveria ter um objetivo de melhoria e o plano de ação, englobando área(s) focada(s), ações prioritárias, indicadores de sucesso, projeções financeiras e próximos passos. Já em relação à *Trilha Empreendedor Potencial*, o projeto final consistiu na formulação de um plano de criação do negócio, cujo desenvolvimento também foi acompanhado pelo consultor responsável. Nesse sentido, o projeto final continha informações gerais sobre o potencial negócio, plano de ação, englobando desenvolvimento do modelo de negócio, ações prioritárias e indicadores de sucesso e próximos passos.

A equipe do projeto foi composta por quatro instrutores para as oficinas, quatro consultores, o coordenador do projeto, uma gestora do projeto, uma gestora administrativa, um designer e os mentores, que eram empreendedores voluntários ou pessoas do ecossistema empreendedor local. Ao todo, foram ofertados quatro encontros de apresentação do Trilhas e dos participantes, 20 oficinas distribuídas em quatro conteúdos, mais de 120 horas de consultorias individuais, cerca de 30 horas de consultorias coletivas, sete encontros com empreendedores de diferentes áreas, uma palestra sobre gestão do tempo, um encontro com representantes de comunidades de empreendedores locais, um encontro sobre oportunidades para empreendedores oferecidas pela UFG e parceiros e duas feiras de negócios, que funcionaram como espaços de conexão entre universidade, mercado e iniciativas locais.

As atividades realizadas possibilitaram aos estudantes interação, aprendizados, trocas de conhecimentos e experiências, para que pudessem transformar suas ideias de negócios e empreendimentos em ações mais concretas, conscientes e sustentáveis (Bulgacov *et al.* 2011). Ao final do projeto, foi enviado um formulário de avaliação aos participantes. Todos os respondentes indicaram que o Trilhas de Empreendedorismo UFG contribuiu, de alguma forma, para o desenvolvimento de seus negócios.

Dentre os aspectos avaliados, foi relatada a preferência pelas consultorias individuais, em detrimento das consultorias coletivas. Os estudantes mencionaram que se sentiram mais à vontade para compartilhar informações apenas com o(a) consultor(a). A palestra sobre gestão de tempo foi apontada como um dos momentos mais marcantes para os empreendedores de ambas as trilhas. As feiras também foram avaliadas positivamente, no entanto, os estudantes informaram que as datas de realização dos eventos ficaram muito

próximas ao final do semestre letivo, justificativa que indica a necessidade de uma melhor articulação das datas considerando o calendário acadêmico e o desenvolvimento das atividades do Trilhas, conforme já destacado anteriormente nesta seção. Como benefícios percebidos, os participantes da Trilha Empreendedor em Operação mencionaram a implementação de controle financeiro e fluxo de caixa, aumento da presença digital do negócio, aumento nas vendas, melhoria na gestão do negócio, melhor gestão do tempo, delineamento do público-alvo, criação de novos produtos e serviços e reavaliação do modelo de negócio. Alguns relataram que o negócio já representa de 10 a 25% da renda mensal. Em relação aos participantes da Trilha Empreendedor Potencial, foi relatada a organização e desenho da ideia de negócio, mapeamento de potenciais clientes, planejamento operacional do negócio, delineamento de atividades do negócio, visão ampliada de um negócio, noções de pesquisa de mercado, divulgação do serviço em redes sociais, precificação, formação de networking, dentre outros aprendizados. Tais melhorias se alinham à meta 4.4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2025), que dentre os seus objetivos inclui a ampliação de competências técnicas e profissionais para o trabalho decente e o empreendedorismo.

Por outro lado, o principal ponto de melhoria do projeto identificado no levantamento foi o período de duração (quatro meses), sendo sugerida a ampliação em edições futuras. O projeto funcionou como uma abordagem alternativa utilizada para estimular o desenvolvimento de habilidades empreendedoras dos discentes, por meio da aprendizagem ativa, colaborativa e orientada à resolução de problemas reais (Amadi-Echendu et al., 2016; Silva et al., 2021), considerando a realidade dos negócios dos estudantes, em vez de priorizar apenas negócios tecnológicos e inovadores (Tung et al., 2023).

7 Conclusão e Contribuições Tecnológicas e Sociais

O Trilhas de Empreendedorismo UFG mostrou-se uma iniciativa relevante no desenvolvimento do empreendedorismo por estudantes de graduação, combinando acessibilidade, prática e alinhamento à realidade dos participantes, com destaque para o apoio a estudantes de baixa renda e interessados em negócios tradicionais. Seus impactos se estenderam ao campo social, com a criação de redes de apoio, fortalecimento comunitário e incentivo ao protagonismo estudantil, e ao campo tecnológico, com o uso de plataformas digitais, ferramentas colaborativas e metodologias ativas que ampliaram o acesso ao conhecimento, tornando o projeto passível de replicação em outras IES.

Os resultados preliminares da primeira edição apontam contribuições relevantes para o fortalecimento da autonomia socioeconômica dos participantes, por meio do aumento da renda e do desenvolvimento de competências empreendedoras. Evidenciam ainda que ações de educação empreendedora, quando integradas a políticas institucionais e fundamentadas em práticas inclusivas, podem gerar efeitos concretos. Assim, o Trilhas de Empreendedorismo UFG configura-se como resposta prática à demanda por transformação social e promoção de uma educação empreendedora inclusiva, prática e crítica.

Referências

- Amadi-Echendu, A. P., Phillips, M., Chodokufa, K., & Visser, T. (2016). Entrepreneurial education in a tertiary context: A perspective of the University of South Africa. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), 21-35.
- Andifes. (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018*. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2020/01/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>
- Aronson, P., & Fleming, M. (2023). “I have to start from where I’m capable”: How low-income postsecondary students overcome financial and academic obstacles. *Journal of Youth Studies*, 26(4), 473-490. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.2010692>
- Barroso, P. C. F., Oliveira, Í. M., Noronha-Sousa, D., Mateus, C. C., Vázquez-Justo, E., & Costa-Lobo, C. (2022). Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e228736. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022228736>
- Biancolino, C. A., Kniess, C. T., Maccari, E. A., & Rabechini Jr., R. (2012). Protocolo para Elaboração de Relatos de Produção Técnica. *Revista de Gestão e Projetos*, 3(2), 294-307. <https://doi.org/10.5585/gep.v3i2.121>
- Brown, T. (2020). Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Alta Books.
- Bulgacov, Y. L. M., Cunha, S. K., Camargo, D., Meza, M. L., & Bulgacov, S. (2011). Jovem empreendedor no Brasil: A busca do espaço da realização ou a fuga da exclusão? *Revista de Administração Pública*, 45(3), 695-720. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000300007>
- Degen, R. J. (2008). Empreendedorismo: uma filosofia para o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. *Revista de Ciências da Administração*, 10(21), 11-30.
- GEM Brasil. (2024a). *GEM: Empreendedorismo no Brasil 2023 – Relatório executivo* (Coord. S. M. S. S. Greco). <https://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-Executivo-GEM-BR-2023-2024-Diagramacao-v5-1.pdf>
- GEM Brasil. (2024b). *GEM: Empreendedorismo no Brasil 2023 – Recorte temático: Faixa etária* (Coord. S. M. S. S. Greco). <https://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2024/06/BR-RT-Faixa-Etaria-2023-2024-v2.pdf>
- Martens, C. D. P., Pedron, C. D., & Oliveira, J. C. de. (2021). Diretrizes para elaboração de artigos tecnológicos, artigos aplicados ou relatos técnicos de produção com ênfase profissional. *Revista Inovação, Projetos e Tecnologias*, 9(2), 143-147. <https://doi.org/10.5585/iptec.v9i2.21117>
- Ministério da Educação. (2024, julho). *Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnaes>
- Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. (s.d.). *Cadastro Único*. <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/cadastro-unico>
- Nierotka, R. L., Bonamino, A. M. C. de, & Carrasqueira, K. (2023). Acesso, evasão e conclusão no ensino superior público: Evidências para uma coorte de estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(118), 1-24. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003107>
- Nierotka, R. L., Salata, A., & Martins, M. K. (2023). Fatores associados à evasão no ensino superior: Um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e09961. <https://doi.org/10.1590/198053149961>
- Okolie, U. C. (2025). A longitudinal study of conditional student entrepreneurship in an emerging economy. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 49(1), 89-128. <https://doi.org/10.1177/10422587241254062>
- Santos Junior, J. da S., & Real, G. C. M. (2019). Fator institucional para a evasão na educação superior: análise da produção acadêmica no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, e020037. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8656028>
- Sarasvathy, S. (2001). Causation and Effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243-263.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5th ed.). Pearson.
- Silva, C. P. de S., Pereira, E. C. de S., & Guimarães, J. de C. (2021). Educação empreendedora no ensino superior: uma análise sob a perspectiva dos estudantes de Administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 15(4), 82-100. <https://doi.org/10.12712/rpca.v15i4.51262>
- Tung, T. M., Huong, D. T. T., & Oanh, V. T. K. (2023). An investigation on knowledge-based entrepreneurship in higher education. *International Journal of Professional Business Review*, 8(9), 1-10. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i9.3689>
- UNESCO. (2025). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *Educação de Qualidade*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>
- Universidade Federal de Goiás. (2024). *Analisa UFG: Painel de análise de dados da Assistência Estudantil*. <https://analisa.ufg.br/p/34884-assistencia-estudantil>
- Universidade Federal de Goiás. (2024, 12 de setembro). *Live de lançamento das Trilhas de Empreendedorismo UFG* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zSPDjp9giFA>

Universidade Federal de Goiás. (2025). *Dados da Graduação: plataforma de análise de dados da UFG*. Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). <https://prograd.ufg.br/p/36189-dados-da-graduacao>.
Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (D. Grassi, Trad.; 2ª ed.). Bookman.

Educação empreendedora e prática profissional: uma análise da imersão inicial em contextos reais de intervenção

Virgílio Correia

Instituto Politécnico de Coimbra | Escola Superior de Educação de Coimbra

vcorreia@esec.pt

<https://orcid.org/0000-0003-3384-988X>

Resumo: O desenvolvimento de uma educação empreendedora no ensino superior passa pela adopção de estratégias educativas que promovam a articulação entre saberes teóricos, práticas contextualizadas e reflexão crítica. No domínio da Animação Socioeducativa, a imersão precoce em contextos profissionais surge como uma estratégia importante para estimular a aquisição e o desenvolvimento de competências empreendedoras, apreendidas enquanto capacidades de iniciativa, adaptação, inovação e decisão contextualizada. Esta investigação insere-se neste quadro teórico-prático de referência, procurando analisar o contributo formativo da exposição profissional precoce na construção e fortalecimento da identidade profissional, e a interiorização de práticas profissionais. O objectivo do estudo foi analisar os mecanismos envolvidos na aquisição de uma aprendizagem empreendedora, a partir de uma experiência de imersão profissional precoce de estudantes do primeiro ano da licenciatura em Animação Socioeducativa da Escola Superior de Educação de Coimbra. Procurou-se compreender de que modo esta exposição inicial à realidade profissional favorece a emergência de competências empreendedoras e reflexivas destes estudantes em formação inicial. A pesquisa adoptou uma abordagem qualitativa, realizando uma análise de conteúdo de documentos escritos produzidos por estudantes do 1º ano, no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional em Animação Socioeducativa I. Foram analisados relatórios de progresso e relatórios reflexivos, com apoio do programa informático de análise de dados qualitativos e mistos MAXQDA 24.2. A codificação centrou-se em duas categorias, aprendizagem empreendedora e aproximação precoce ao contexto profissional. Os resultados mostram que a experiência de observação e participação em instituições de intervenção social permitiu aos estudantes adquirir competências técnico-profissionais fundamentais, reforçar a confiança na acção e desenvolver capacidades de adaptação aos contextos institucionais complexos. Todavia, a tendência para a execução de tarefas em detrimento da tomada de iniciativa por parte dos estudantes revela-se um elemento limitador do surgimento de comportamentos autónomos e criativos na planificação ou apresentação de proposta de acções. A exposição profissional precoce surge como uma ferramenta importante de aprendizagem empreendedora, favorecendo o desenvolvimento de identidades profissionais e competências de intervenção. No entanto, a promoção do empreendedorismo exige um equilíbrio entre acção e análise crítica - uma

condição fundamental para uma educação empreendedora, transformadora, no ensino superior.

Palavras-chave: educação, empreendedorismo, intervenção, animação socioeducativa

Abstract: The advancement of entrepreneurial education in higher education demands pedagogical strategies that foster theoretical knowledge, situated practice, and critical reflection. Within the field of Social and Educational Animation, early immersion in professional contexts emerges as a pivotal strategy for cultivating entrepreneurial competencies such as initiative, adaptability, innovation, and context-sensitive decision-making. This study is grounded in that theoretical-practical framework and analyzes the formative impact of early professional exposure on the development and consolidation of students' professional identity, as well as the internalization of relevant professional practices. Specifically, it explores how initial contact with professional environments supports the emergence of entrepreneurial and reflective competencies among pre-service students enrolled in the Social and Educational Animation undergraduate program at the Coimbra Higher School of Education. A qualitative methodological approach was adopted, involving content analysis of documents produced by first-year students in the course "Introduction to Professional Practice in Social and Educational Animation I." Students' progress reports and reflective narratives were analyzed using MAXQDA 24.2 qualitative data analysis software. Coding focused on two main categories: entrepreneurial learning and early engagement with professional contexts. The findings suggest that observation and participation in social intervention institutions enable students to acquire essential technical-professional skills, build confidence in action, and develop adaptive capacities within complex institutional settings. However, the predominance of task execution over initiative-taking emerged as a limiting factor in the development of autonomous and creative behaviors in planning or proposing new activities. Early professional exposure thus constitutes a valuable tool for entrepreneurial learning, contributing to the formation of robust professional identities and effective intervention competencies. Nonetheless, fostering entrepreneurial mindsets in higher education requires a pedagogical balance between action and critical analysis—an essential condition for transformative and sustainable entrepreneurial education.

Keywords: education, entrepreneurship, intervention, socio and educational animation

INTRODUÇÃO

A promoção de uma educação empreendedora no ensino superior surge intimamente associada a estratégias educativas que promovem a articulação entre saberes teóricos, práticas contextualizadas e processos de reflexão crítica, capaz de permitir uma aprendizagem fundamental e orientada para a acção. No domínio da Animação Socioeducativa, devido sobretudo à natureza interventiva e relacional da prática

profissional, esta orientação para a acção assume importância especial. A imersão precoce dos estudantes em ambientes profissionais é uma estratégia educativa importante que proporciona oportunidades de aplicação de saberes teóricos e práticas reflexivas, e bem assim de desenvolvimento de competências empreendedoras, como capacidades de iniciativa, adaptação, inovação e decisão.

No ano lectivo 2024/2025, foi implementada e avaliada na Escola Superior de Educação de Coimbra, do Instituto Politécnico de Coimbra, uma experiência formativa centrada na aprendizagem pela prática profissional em animação socioeducativa. Esta experiência consistiu na realização de um estágio de observação com duração de 40 horas, integrado na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional em Animação Socioeducativa I (Instituto Politécnico de Coimbra, 2025), do primeiro ano da Licenciatura em Animação Socioeducativa. O propósito último da iniciativa foi promover a imersão precoce dos estudantes em instituições de intervenção social e educativa, proporcionando-lhes contacto directo com contextos reais de exercício profissional.

O presente artigo e o estudo que está na sua base dão continuidade ao processo de avaliação desta experiência formativa, procurando analisar os efeitos da exposição precoce à realidade profissional na aprendizagem empreendedora e no desenvolvimento de competências dos estudantes da Licenciatura em Animação Socioeducativa, com vista à sua preparação para o exercício profissional. O objectivo principal é identificar e explicar os mecanismos envolvidos na aquisição de uma aprendizagem empreendedora, a partir da experiência de imersão profissional precoce de 43 estudantes do primeiro ano da Licenciatura em Animação Socioeducativa, no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional em Animação Socioeducativa I, durante o ano lectivo 2024/2025. Mais especificamente, procura-se examinar a influência da exposição precoce (durante o primeiro ano de formação académica) à realidade profissional enquanto factor de emergência e consolidação de competências empreendedoras e reflexivas; compreender o impacto dessa experiência na construção da identidade profissional dos estudantes, futuros profissionais; e avaliar os benefícios e limitações da aprendizagem centrada na acção, no contexto da formação inicial em animação socioeducativa.

A estrutura do artigo integra, para além desta introdução, a revisão de literatura, a metodologia seguida, os resultados alcançados, a discussão desses resultados, as conclusões retiradas e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas.

REVISÃO DE LITERATURA

A educação empreendedora tem vindo a ganhar, ao longo dos anos, relevância crescente no ensino superior, surgindo-se como uma estratégia formativa orientada para a capacitação de estudantes com conhecimentos e competências transversais essenciais para a sua adaptabilidade e sucesso profissional, como são exemplos a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Vários autores têm ressaltado esta dimensão estratégica da educação empreendedora no ensino superior, mormente o seu papel na promoção da

empregabilidade e na preparação de cidadãos conscientes e pró-ativos (Jardim, 2024; Jardim & Sousa, 2023; Núñez-Canal, Sanz Ponce, Azqueta, & Montoro-Fernández, 2023).

Esta perspectiva é particularmente pertinente no domínio da animação socioeducativa, onde se preconiza a formação do futuro profissional (animador socioeducativo) baseada numa articulação forte entre teoria e prática. Com efeito, é suposto que no seu processo formativo, os estudantes de animação socioeducativa realizem uma aprendizagem significativa, articulando saberes académicos e experiências em contextos reais de trabalho (Jackson, 2017; Kolb, 2015). Uma sólida base teórica fornece as ferramentas para a análise crítica dos contextos de intervenção, enquanto a prática profissional permite aplicar e aprofundar esses saberes, promovendo o desenvolvimento da identidade profissional e da capacidade crítica. A reflexão na e sobre a acção robustece a autonomia, a capacidade crítica e identidade profissional do animador socioeducativo (Correia, 2024; Mezirow, 1997; Schön, 1983).

A exposição precoce ao terreno, entendida como uma imersão inicial dos estudantes em contextos reais de trabalho, constitui uma estratégia formativa que promove o desenvolvimento de competências empreendedoras, como iniciativa, inovação e tomada de decisão contextualizada (Jardim, Bártolo & Pinho, 2021; Núñez-Canal et al., 2023). Estando em conformidade com os princípios da aprendizagem experiencial e contextualizada, a exposição precoce ao terreno pode contribuir para a consolidação dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma mentalidade de envolvimento activo dos estudantes em situações reais de trabalho – um elemento essencial para a intervenção eficaz e para a sustentabilidade da prática profissional (Billett, 2001; Fullan, 2016).

Não obstante o reconhecimento da importância da imersão precoce na realidade profissional, persistem insuficiências no conhecimento sobre os mecanismos específicos através dos quais essa exposição inicial influencia a aprendizagem empreendedora no contexto da Animação Socioeducativa. Neste quadro, estudos direccionados para a redução dessas insuficiências, procurando analisar o contributo formativo da exposição profissional precoce na construção e fortalecimento da identidade profissional e na interiorização de práticas profissionais, são fundamentais. A sua relevância reside na possibilidade de produzir evidências empíricas sobre os benefícios e desafios de semelhantes estratégias formativas, contribuindo para o desenvolvimento de práticas formativas mais eficazes no ensino superior.

METODOLOGIA

O estudo avaliativo da experiência formativa adoptou uma estratégia metodológica qualitativa, centrada na análise de documentos produzidos pelos estudantes. Assim, junto de 43 estudantes do primeiro ano da Licenciatura em Animação Socioeducativa que frequentaram a unidade curricular Iniciação à Prática Profissional em Animação Socioeducativa I, no ano lectivo 2024/2025, recolheram-se dados referentes a dois dos seus trabalhos escritos: relatórios de progresso semanais ou quinzenais, e relatórios reflexivos de actividades de enriquecimento curricular. Os primeiros referem-se aos registos de

evidências, análises e reflexões relativos às observações, vivências e práticas realizadas pelos estudantes no terreno, junto das instituições de estágio de observação, de acordo com o plano inicial de estágio de observação ou em resposta às solicitações dessas mesmas instituições de estágio. Os segundos, ou seja, os relatórios reflexivos de actividades de enriquecimento curricular, dizem respeito aos registos de evidências, análises e reflexões relativos às observações, vivências e práticas, incluindo actividades formativas (conferências, palestras, workshops, voluntariado), realizadas no terreno, junto das instituições de estágio de observação ou de outras instituições, por iniciativa dos estudantes.

O tratamento desses dados foi realizado com o apoio do programa informático de análise de dados qualitativos e mistos, MAXQDA 24.2 (Gizzi & Radiker, 2021; Radiker & Kuckartz, 2020). Num primeiro momento, os relatórios elaborados pelos estudantes foram codificados em conformidade com duas variáveis de interesse: “processo de aprendizagem empreendedora” e “aproximação precoce dos estudantes à realidade profissional”. Num momento posterior, estes relatórios foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

RESULTADOS

Os resultados do estudo avaliativo da experiência formativa de 2024/2025 revelam dois conjuntos de efeitos ou dimensões resultantes da imersão precoce dos estudantes em contextos profissionais de trabalho: efeito positivo na aquisição e desenvolvimento de competências essenciais à prática do animador socioeducativo; e benefícios e limitações da preponderância da dimensão executiva na dinâmica formativa dos estudantes. As Tabelas A e B apresentam os efeitos identificados com base em frases-síntese extraídas dos documentos produzidos pelos estudantes - relatórios de progresso (semanais ou quinzenais) e relatórios reflexivos de actividades de enriquecimento curricular -, que constituíram o corpus de análise da investigação.

Estas frases-síntese traduzem, simultaneamente, pensamentos e acções dos estudantes, e sua capacidade reflexiva associada aos contextos de formação prática. O significado ou importância de cada um dos sub-efeitos ou sub-dimensões resultante da imersão precoce em contextos profissionais de trabalho está associada à proporção de estudantes que os identifica e os evidencia.

O efeito positivo da aproximação precoce à realidade profissional na aquisição e desenvolvimento de competências essenciais à prática do animador socioeducativo está ligado a três importantes sub-dimensões: contacto directo com a prática profissional; interacção interprofissional; e compreensão das estruturas organizativas.

Tabela A

Efeito positivo da aproximação precoce à realidade profissional

Contacto directo com a prática profissional

[Percentagem de estudantes que identificaram esta evidência: 48,83% (n = 21)]

- “Consegui aplicar na prática aquilo que aprendi nas aulas e li nos textos”;
- “Estar no terreno ajudou-me a perceber como funciona realmente a intervenção socioeducativa”;
- “Durante as 40 horas de observação, senti que comecei a saber como animador trabalha”;
- “A experiência permitiu-me compreender melhor os desafios da profissão”;
- “Aprendemos mais em contacto com os participantes do que em sala de aulas”;
- “A vivência no terreno fez-me sentir, de certa forma, parte da equipa; sinto-me mais motivado para continuar nesta área”.

Interacção interprofissional

[Percentagem de estudantes que identificaram esta evidência: 32,55% (n = 14)]

- “Trabalhar com profissionais de diferentes áreas ajuda a compreender o papel do animador num contexto de trabalho multidisciplinar”;
- “Aprendi a comunicar com técnicos e educadores, e isto fez-me crescer enquanto futuro profissional”;
- “A troca de ideias com outros profissionais foi muito importante para compreender diferentes abordagens de intervenção”;
- “Senti que a colaboração com a equipa da instituição me ajudou a desenvolver competências de trabalho em grupo”;
- “A interacção com os colegas da instituição (colegas e profissionais) mostrou-me a importância do saber ouvir, da empatia, da paciência e da paixão”;
- “Foi gratificante perceber como o animador pode complementar o trabalho de outros profissionais”.

Compreensão das estruturas organizativas

[Percentagem de estudantes que identificaram esta evidência: 19,60% (n = 8)]

- “Agora entendo como as decisões são tomadas dentro da instituição ... e às vezes não é nada fácil”;
- “O funcionamento das instituições influencia directamente a intervenção com os participantes”;
- “A observação das reuniões foi muito esclarecedora”;
- “Compreender como a organização está estruturada ajudou-me a situar o meu papel enquanto animador”;
- “A análise da organização permitiu-me perceber os limites da intervenção”;
- “Foi muito importante conhecer e perceber como a comunicação acontece dentro da instituição, como a hierarquia funciona”.

Fonte: Elaboração do autor

Tabela B

Benefícios e limitações da preponderância da dimensão executiva

Benefícios: Adaptação ao contexto profissional

[Percentagem de estudantes que identificaram esta evidência: 27,90% (n = 12)]

- “Sento-me mais preparado para enfrentar o dia-a-dia de uma instituição”;
- “A rotina ajudou-me a ganhar confiança na execução das tarefas”;
- “Aprendi a adaptar-me às exigências da instituição”;
- “A experiência permitiu-me desenvolver competências práticas que não tinha”;
- “Familiarizei-me com os procedimentos e as formas de actuar da instituição”;
- “Foi importante perceber como lidar com imprevistos e ajustar a minha intervenção”.

Benefícios: Capacidade de execução

[Percentagem de estudantes que identificaram esta evidência: 32,55% (n = 14)]

- “Consegui quase sempre realizar as tarefas propostas com autonomia e eficácia”;
- “A prática constante ajudou-me a melhorar a minha organização e planeamento”;
- “Senti que evolui na forma como executo actividades com os participantes”;
- “Ganhei agilidade na preparação e dinamização de sessões”;
- “A execução de tarefas reforçou a minha confiança como futura animadora”;
- “Aprendi a cumprir prazos e a responder às solicitações da equipa”.

Limitações: Fraca iniciativa e autonomia

[Percentagem de estudantes que identificaram esta evidência: 39,53% (n = 17)]

- “Na verdade, fiquei à espera de orientações e não propus novas actividades”;
- “Senti dificuldade em tomar decisões por minha conta”;
- “A rotina de tarefas não deixou grande espaço para experimentar ideias novas ou fazer outras coisas”;
- “Faltou tempo para reflectir sobre o que estava a fazer, pelo menos na instituição”;

- “A execução constante de actividades impediu-me de pensar de forma mais crítica sobre a intervenção; estava sempre a fazer algo”;
- “Tive receio de propor algo diferente do plano estabelecido”.

Fonte: Elaboração do autor

O contacto directo com a prática profissional é, de longe, a sub-dimensão mais valorizada pelos estudantes. Quase metade dos estudantes (48,83%) reconhece que o contacto directo com a prática profissional constituiu uma experiência formativa importante na articulação entre teoria e prática. As 40 horas de observação directa e vivência no terreno permitiram aos estudantes aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de trabalho, e apreender os saberes operacionais (saber-fazer), relacionais (saber-estar) e éticos (saber-ser) do animador socioeducativo. A interacção interprofissional, por sua vez, é indicada por um terço dos estudantes (32, 55%) como sendo uma experiência formativa significativa, contribuindo não só para o desenvolvimento de competências de comunicação e trabalho em equipa, como também para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas institucionais e do papel do animador em contextos multidisciplinares. A compreensão aprofundada das estruturas organizativas das instituições de intervenção social, finalmente, proporciona aos estudantes uma visão sobre o funcionamento destas instituições, ajudando-os a preparar a integração e adaptação no mercado de trabalho. Um quinto dos estudantes (19,60%) ressaltam o contributo da observação directa das estruturas organizativas das instituições de estágio de observação para uma compreensão mais aprofundada dos processos internos da intervenção socioeducativa.

A preponderância da dimensão executiva na dinâmica formativa dos estudantes apresenta tanto benefícios como limitações. Mais de um quarto dos estudantes (27,90%) aponta o contributo significativo da imersão precoce em contextos institucionais para a sua adaptação ao ambiente de trabalho. Por outro lado, cerca de um terço dos estudantes (32,53%) indica que a imersão precoce à realidade profissional proporcionou-lhe oportunidade para desenvolver competências técnicas e operacionais, permitindo reforçar a sua confiança e eficácia na execução de tarefas previamente programadas ou solicitadas pelas instituições de acolhimento de estágio de observação. Estes estudantes destacam o fortalecimento da competência técnica como resultado directo da experiência prática, da execução de acções e tarefas.

A orientação centrada na excessiva execução de tarefas/acções revelou-se, todavia, limitadora da iniciativa e autonomia dos estudantes, resultando numa aprendizagem menos profunda, marcada pela subvalorização da teoria e da reflexão crítica. Na verdade, um número significativo de estudantes (39,53%) mostrou uma fraca iniciativa na tomada de decisões relativamente à apresentação de propostas ou implementação de outras actividades práticas e formativas não constantes do plano inicial, ou solicitadas pelas instituições – derivada da forte orientação para o cumprimento de tarefas programadas

previamente, com o agravante de gerar uma postura passiva da parte dos estudantes que optam por aguardar instruções em vez de proporem novas actividades. Estas limitações põem em risco o exercício da criatividade e da autonomia profissional – elementos fundamentais num processo de construção de uma aprendizagem empreendedora.

DISCUSSÃO

Os resultados desta avaliação formativa apresentam um significado relevante para a educação empreendedora dos animadores socioeducativos, muito embora ambivalente.

O sentido maior destes resultados é o de que a aproximação precoce à realidade profissional, no quadro da aprendizagem dos estudantes, provoca efeitos importantes, mas associados a potenciais fragilidades (Jardim, 2024; Jardim & Sousa, 2023; Núñez-Canal et al., 2023).

Um dos principais benefícios da aproximação precoce à realidade profissional é o apoio ao processo de construção inicial da identidade profissional dos estudantes, futuros animadores socioeducativos. Este processo facilita a interiorização de referentes identitários, éticos e metodológicos fundamentais à profissão, sendo sustentado por diversos factores estruturantes da experiência formativa. Desde logo, a aprendizagem situada e contextualizada. Com efeito, a interligação entre teoria e prática permite que os estudantes compreendam a relevância dos conhecimentos teóricos face aos desafios do trabalho de terreno (Jackson, 2017; Kolb, 2015). Outro factor diz respeito à interacção interprofissional. A exposição dos estudantes a diferentes perspectivas de intervenção enriquece a sua visão e formação, reforçando o entendimento do papel do animador socioeducativo num contexto interdisciplinar e colaborativo. Finalmente, a compreensão crítica. A imersão inicial à realidade profissional possibilita uma compreensão crítica dos dispositivos organizacionais e operacionais de intervenção utilizados pelos animadores socioeducativos, um passo essencial para a reflexão sobre a prática e a sua melhoria (Billett, 2001; Correia, 2024; Fullan, 2016; Mezirow, 1997; Schön, 1983).

Outro benefício da aproximação precoce à realidade profissional está ligado às potencialidades da aprendizagem centrada na acção (Jardim, 2024; Jardim & Sousa, 2023; Núñez-Canal et al., 2023). Esta estratégia de aprendizagem fortalece a confiança e a eficácia na prática profissional dos futuros animadores socioeducativos, bem como a sua capacidade de execução e adaptação às dinâmicas institucionais (Billett, 2001; Kolb, 2015).

Apesar dos benefícios, a aprendizagem excessivamente centrada na acção comporta riscos, mormente a limitação do desenvolvimento de competências reflexivas (Jardim, 2024; Jardim & Sousa, 2023; Núñez-Canal et al., 2023). Os estudantes mostraram-se competentes na replicação de acções, mas menos preparados para tomar iniciativa ou propor novas abordagens. Esta ambiguidade, ou contradição, remete para a necessidade da existência de uma estratégia formativa de animadores socioeducativos equilibrada, fazendo coexistir experiências práticas com mecanismos que estimulem reflexão, pró-actividade e inovação.

A imersão precoce na realidade profissional configura-se, por conseguinte, como uma estratégia pedagógica relevante para a formação de animadores socioeducativos. Todavia, ela deve ser pensada e desenhada de modo a despertar e desenvolver nos estudantes, futuros profissionais, não apenas a competência técnica, mas também a capacidade de pensar e agir de forma empreendedora, ou seja, com autonomia, iniciativa e criatividade.

CONCLUSÕES

A experiência formativa de imersão precoce dos estudantes ao contexto profissional revelou-se uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem empreendedora de base prática e o desenvolvimento de competências profissionais de futuros animadores socioeducativos. A observação e vivência no terreno favorece a integração identitária e funcional na profissão, e reforça a confiança dos estudantes no futuro desempenho do exercício profissional.

No entanto, uma aprendizagem excessivamente focalizada na acção, em detrimento da iniciativa e da autonomia, apresenta limitações significativas. A escassez de iniciativa e de autonomia demonstrada pelos estudantes coloca desafios pedagógicos importantes, evidenciando a necessidade de estratégias que estimulem o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisões.

Assim, no processo formativo de futuros animadores socioeducativos empreendedores é fundamental encontrar-se um equilíbrio entre a experiência prática e o desenvolvimento de capacidades reflexivas. Recomenda-se que os currículos e a sua implementação proporcionem aos estudantes não apenas oportunidades de executar tarefas/acções, como também de realizar reflexão crítica sobre as suas acções e de tomar decisões autónomas. Futuras pesquisas poderiam explorar a implementação de estratégias formativas que integrassem a reflexão crítica no contexto das práticas de estágio de observação, avaliando os seus efeitos no desenvolvimento de competências empreendedoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116318>
- Correia, V. (2024). Uma estratégia pedagógica para melhorar as aprendizagens dos estudantes. In G. Buela-Casal (Ed.). *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research* (vol. 2) (pp. 153-158). Thomson Reuters. <https://laleyuruguay.com/products/international-handbook-of-innovation-and-assessment-of-the-quality-of-higher-education-and-research-vol-2>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (4th. ed.). Teachers College Press.
- Gizzi, M. C., & Radiker, S. (Eds.). (2021). *The practice of qualitative data analysis: research examples using MAXQDA*. MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768058>
- Instituto Politécnico de Coimbra (2025). Iniciação à Prática Profissional em Animação Socioeducativa I (Unidade Curricular). <https://www.ipc.pt/oferta-formativa/escola-superior-de-educacao-de-coimbra/licenciatura/licenciatura-em-animacao-socioeducativa/?d=265729&r=24503>
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), 833–853. <http://www.jstor.org/stable/26448806>

- Jardim, J. (2024). Explanatory model of the impact of globalization on entrepreneurial education: Global policies, entrepreneurial behaviors and international networks. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 13(2), e2400. <https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2400>
- Jardim, J., Bártolo, A., & Pinho, A. (2021). Towards a global entrepreneurial culture: A systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs. *Education Sciences*, 11(8), 398. <https://doi.org/10.3390/educsci11080398>
- Jardim, J., & Sousa, M. J. (2023). Research and trends in entrepreneurship education. *Education Sciences*, 13(7), 673. <https://doi.org/10.3390/educsci13070673>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd. ed.). Pearson Education.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74(5-12).
- Núñez-Canal, M., Sanz Ponce, R., Azqueta, A., & Montoro-Fernández, E. (2023). How effective is entrepreneurship education in schools? An empirical study of the new curriculum in Spain. *Education Sciences*, 13(7), 740. <https://doi.org/10.3390/educsci13070740>
- Radiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: texto, audio, video*. MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768003>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Educação empreendedora na rede SESC de educação: processo de estruturação e implementação de um programa institucional

Ana Lucélia Silva Dias

SESC | adidas@sesc.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-8921-7972>

Carla Rênes de Alencar Machado Fontenelle

SESC | crenes@sesc.com.br

<https://orcid.org/0009-0006-5693-1906>

Resumo: O Serviço Social do Comércio (SESC) é uma instituição privada mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, cuja missão é promover o bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores do setor e seus dependentes por meio de ações socioeducativas. Na área educacional, atua por meio da Rede SESC de Educação, presente em todo o território nacional com 372 unidades que ofertam educação básica (regular e EJA) e projetos de educação ampliada. Diante da crescente demanda por uma abordagem empreendedora nos currículos escolares e da baixa familiaridade dos educadores com essa temática, o SESC estruturou, em âmbito nacional, um Programa de Educação Empreendedora. A iniciativa propõe ampliar o conceito de empreendedorismo para além da lógica de geração de valor, promovendo o desenvolvimento de competências empreendedoras a partir de uma abordagem crítica, ética, socialmente comprometida e alinhada aos valores institucionais. O Programa se materializa por meio de oficinas com equipes locais, elaboração de documentos orientadores (como Diretrizes e Matriz por Competências), formação continuada, produção de materiais de apoio e estímulo ao intercâmbio de práticas pedagógicas inovadoras. A metodologia adotada baseia-se na escuta ativa das equipes regionais e na mediação formativa como estratégia colaborativa na produção de conhecimento. Os primeiros resultados evidenciam o fortalecimento de uma cultura institucional que integra a educação empreendedora às áreas do conhecimento, ao projeto de vida dos estudantes e às realidades dos territórios. Este trabalho busca compartilhar esse percurso e refletir sobre seus desafios e potencialidades no campo da educação empreendedora e cidadã.

Palavras-chave: educação empreendedora, formação de professores, rede Sesc de educação, currículo, inovação pedagógica.

Abstract: The Social Service of Commerce (SESC) is a private institution maintained by business owners in the commerce, services, and tourism sectors. Its mission is to promote the well-being and quality of life of workers in the sector and their dependents through socio-educational actions. In the educational area, it operates through the SESC Education Network, present throughout the national territory with 372 units that offer basic education

(regular and adult education) and expanded education projects. Given the growing demand for an entrepreneurial approach in school curricula and the low familiarity of educators with this topic, SESC structured a National Entrepreneurial Education Program. The initiative proposes expanding the concept of entrepreneurship beyond the logic of value generation, promoting the development of entrepreneurial skills from a critical, ethical, socially committed approach aligned with institutional values. The Program is implemented through workshops with local teams, the development of guiding documents (such as Guidelines and Competency Matrices), ongoing training, the production of support materials, and the encouragement of the exchange of innovative pedagogical practices. The adopted methodology is based on active listening to regional teams and formative mediation as a collaborative strategy in knowledge production. Initial results show the strengthening of an institutional culture that integrates entrepreneurial education into areas of knowledge, students' life projects, and the realities of their communities. This work seeks to share this journey and reflect on its challenges and potential in the field of entrepreneurial and civic education.

Keywords: entrepreneurial education, teacher training, Sesc education network, curriculum, pedagogical innovation

Introdução

O Serviço Social do Comércio (SESC) é uma instituição de caráter privado, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, cuja missão é promover o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do setor e seus dependentes por meio de ações socioeducativas nas áreas de Educação, Cultura, Lazer, Saúde e Assistência. No campo educacional, essa missão se realiza por meio da Rede SESC de Educação composta por 372 unidades, ofertando toda a educação básica — regular e de jovens e adultos (EJA) — e projetos de educação ampliada (educação não formal) em diálogo com os territórios locais.

Nesse contexto, a crescente valorização da educação empreendedora como dimensão formativa essencial na contemporaneidade impulsionou o SESC a desenvolver, em âmbito nacional, um Programa de Educação Empreendedora, com foco na formação integral, no compromisso social e no protagonismo dos estudantes. A iniciativa partiu da constatação de dois fatores interligados: por um lado, o fortalecimento de políticas educacionais e programas de organismos internacionais e nacionais que reconhecem o empreendedorismo como competência transversal e que interpelam às escolas com propostas de formação, materiais didáticos, projetos e práticas com os mais variados fins; por outro, a necessidade concreta de apoiar educadores da Rede SESC de Educação no planejamento de práticas pedagógicas empreendedoras alinhadas às finalidades da educação básica e ampliada, considerando os desafios próprios de seus contextos e os marcos de referência da Instituição.

O Programa de Educação Empreendedora da Rede SESC de Educação se organiza por meio das seguintes ações articuladas: oferta de trilhas de formação continuada para

educadores contemplando as especificidades de cada etapa de formação por meio de temas integradores; ações de empreendedorismo nos territórios que viabilizem a experimentação, a criação de hubs de inovação e a prototipagem de projetos e ações voltados para o impacto concreto na vida dos estudantes; e a construção colaborativa e implementação de documentos orientadores como as Diretrizes da Educação Empreendedora e a Matriz por competências. Articulando estas diferentes frentes, este programa aborda a educação empreendedora como uma ponte entre o saber e o fazer. Muito além e muito mais do que ensinar sobre negócios, busca desenvolver mentes criativas, flexíveis e comprometidas com o bem comum. Empreender é um ato de criação, inovação e impacto, e, no contexto educacional, significa ensinar a agir com propósito, a questionar com profundidade e a transformar com consciência. Assim, este Programa contribui também para a promoção da autoria docente, para a inovação pedagógica e o para o impacto social nos territórios educativos, a partir do desenvolvimento de competências empreendedoras integradas ao currículo.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar o processo de estruturação e implementação do Programa de Educação Empreendedora na Rede SESC de Educação, discutindo seus fundamentos, estratégias formativas e primeiros resultados. A proposta busca contribuir para o debate sobre a educação empreendedora e cidadã no Brasil, considerando suas múltiplas possibilidades de articulação entre currículo, projeto de vida, cultura institucional e transformação social.

Revisão da Literatura

A educação empreendedora, quando compreendida em sua perspectiva ampliada, transcende a ideia de apenas formar empresários ou abrir negócios e se apresenta como um percurso formativo voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos e a construção de cidadãos capazes de transformar suas realidades. Nesse contexto, Bastos e Ribeiro (2011) destacam que abordar o empreendedorismo no ambiente educacional implica vivenciar experiências colaborativas e socialmente relevantes, nas quais alunos, professores e comunidades constroem conhecimento, atitudes e valores com potencial de impacto social, a partir de questões contextualizadas e conectadas ao mundo real. Essa concepção se aproxima da promoção de práticas emancipatórias, e das ideias de Dewey (1938), que concebem a aprendizagem experiencial como base para a formação de sujeitos ativos e engajados com o mundo, por meio da pedagogia da experiência e construção de sentido na proposta do aprender fazendo.

De acordo com Cardoso e Lopes (2018), a educação empreendedora deve ser tratada como um tema transversal no currículo escolar, articulando-se com os desafios reais dos territórios e possibilitando que o estudante compreenda e atue no contexto em que está inserido. Essa concepção rompe com a lógica exclusivamente econômica e reconhece a escola como espaço de formação cidadã e de inovação social. Dialoga também com as definições internacionais, como a da União Europeia (2015) e da UNESCO (2020), que

entendem a educação empreendedora como promotora de competências, a fim de criar valor para além de econômico, mas também social, cultural e ambiental.

Em diálogo com as teorias educacionais que reforçam esse entendimento, Vygotsky (2001) enfatiza a aprendizagem como um processo sociocultural, o que favorece práticas colaborativas e projetos integrados ao território capazes de mobilizar saberes e fortalecer o protagonismo dos estudantes. Corroborando com a ideia e promover experiências, John Dewey (1938) e Kolb (1984), ao abordarem a aprendizagem experiencial, defendem metodologias que privilegiam a vivência concreta, a reflexão e a aplicação prática do conhecimento. Piaget (1976) e Ausubel (2003) contribuem ao evidenciar a importância da construção ativa do conhecimento e da aprendizagem significativa, relacionando os novos conteúdos às experiências prévias dos estudantes. Essas abordagens pedagógicas reforçam a centralidade do estudante, a autonomia e a educação dialógica como fundamentos para o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, alinhando-se ao papel transformador da educação empreendedora.

Nesse sentido, a educação empreendedora torna-se um campo fértil para o desenvolvimento de competências voltadas para a educação cidadã, conforme apontam Dolabela e Fillion (2013), ao defenderem que essas competências englobam desde habilidades de planejamento e resolução de problemas até competências socioemocionais e éticas fundadas no bem comum. Para o SESC (2025), essas competências incluem criatividade, colaboração, resiliência e pensamento ético e sustentável, que se articulam com a vida comunitária e a sustentabilidade.

Outro aspecto central no desenvolvimento de competências empreendedoras para a formação integral é a relação com o território, pois projetos educativos que partem de contextos locais permitem que estudantes identifiquem desafios reais e construam soluções inovadoras, fortalecendo vínculos com a comunidade e estimulando a aprendizagem conectada à cidadania. Essa abordagem, conforme o Projeto Político-Pedagógico da Rede SESC, amplia a escola para além de seus muros, articulando conhecimentos acadêmicos com práticas sociais e valores de compromisso coletivo (SESC, 2025).

A articulação teórico-prática somada às metodologias que promovam o protagonismo e experiências de aprendizagem significativas corroboram para a inovação educacional e pedagógica, atuando como elemento estruturante desse processo de formação empreendedora. As metodologias ativas, como o Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb (1984), a aprendizagem baseada em projetos e a abordagem interdisciplinar, criam condições para que estudantes sejam protagonistas de suas aprendizagens e construam conhecimentos contextualizados aos seus cotidianos. Nesse contexto, o papel do professor se transforma: de transmissor de conteúdo para mediador e cocriador de experiências formativas, alinhando-se aos fundamentos da educação empreendedora defendida pelas Diretrizes do SESC (2025).

Além disso, a educação empreendedora dialoga diretamente com marcos legais da educação brasileira e compromissos globais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, estabelece 10 Competências Gerais para a Educação Básica, destacando a

importância da cultura digital, da resolução de problemas e da responsabilidade social como elementos essenciais à formação integral (Brasil, 2018), competências essas que podem ser desenvolvidas com a educação empreendedora como abordagem pedagógica. Adicionalmente, no Novo Ensino Médio, os itinerários formativos vinculados ao eixo "Mundo do Trabalho" orientam práticas pedagógicas contextualizadas que preparam os estudantes para a vida produtiva, estimulando a criatividade, a inovação e a autonomia. Essa perspectiva converge com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), presente na Agenda 2030 da Organização das nações Unidas, que propõe uma educação inclusiva e equitativa, voltada para o desenvolvimento de habilidades relevantes para o trabalho, o emprego decente e o empreendedorismo (ONU, 2015). Nesse cenário, a educação empreendedora atua como ponte entre a escola, o mundo do trabalho e os desafios sociais, articulando políticas educacionais nacionais com compromissos globais de desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, a educação empreendedora proposta pelo SESC está ancorada em pilares que a consolidam como abordagem educativa transformadora: o desenvolvimento de competências empreendedoras, a relação com o território, a criatividade e inovação, o protagonismo, o compromisso social e o projeto de vida. Esses elementos, integrados, formam uma concepção pedagógica que transcende a dimensão técnica ou econômica do empreender e se estabelece como uma oportunidade potente para a construção de sujeitos capazes de aprender continuamente, agir com consciência social e transformar os contextos nos quais estão inseridos.

Metodologia

Este artigo configura-se como um relato de experiência institucional, ancorado em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva (Minayo, 2014), voltada à análise do processo de estruturação e implementação do Programa de Educação Empreendedora na Rede SESC de Educação. Este programa é coordenado pela Gerência de Educação do Departamento Nacional do SESC (DN). A esse órgão executivo cabe, dentre outras ações, “realizar estudos, pesquisas e experiências para fundamentação técnica das atividades do SESC” (SESC, 2017, p.53), que são ofertadas nos departamentos regionais – isto é, em unidades localizadas nos estados. A Educação constitui uma das atividades finalísticas do SESC, presente em todos os 27 estados e no Distrito Federal, refletindo a diversidade sociocultural brasileira. Acompanhada pela Gerência de Educação, essa atuação abrangente, plural e capilar estrutura a ação socioeducativa da instituição e expressa seu compromisso histórico com o desenvolvimento integral dos indivíduos e das comunidades.

Nesse contexto organizacional, a metodologia adotada é também uma perspectiva política já que se fundamenta na mediação formativa enquanto estratégia colaborativa da produção de conhecimento (Tardif, 2002; Imbernón, 2011). Ao mobilizar saberes construídos na experiência e no diálogo entre os sujeitos, regiões, estados, e ainda as distintas realidades, essa abordagem potencializa os processos de inovação pedagógica e de

fortalecimento institucional. Ou seja, é a escuta ativa de todas as instâncias envolvidas – gestão regional, coordenação das unidades, professores e estudantes – que orienta o planejamento das ações do Programa, permitindo reconhecer o território e as distintas realidades locais em seu caráter educativo e compreendê-los como espaços vivos e potentes para a formação e transformação (Santos, 2006).

Assim, dentre as proposições que compreendem esta perspectiva metodológica, estão:

Escuta das equipes técnicas locais, realizada por meio de reuniões, formulários e oficinas diagnósticas, para levantamento de demandas, concepções e práticas sobre educação empreendedora nos diferentes contextos da Rede SESC.

Monitoramento e sistematização das práticas pedagógicas que tratam da temática diretamente ou envolvem ações de educação empreendedora, por meio do mapeamento de experiências, escuta ativa das equipes regionais e reconhecimento de ações inovadoras desenvolvidas nos territórios. Essa etapa envolve não apenas a avaliação prévia que sustentou a elaboração do Programa, mas também se constitui como avaliação formativa que retroalimenta, de forma contínua, suas possibilidades de desdobramento.

Construção colaborativa de referenciais orientadores nacionais, como as Diretrizes para a Educação Empreendedora e a Matriz por Competências, fundamentadas nos documentos oficiais da educação brasileira (BNCC, PNE, LDB), no EntreComp (Bacigalupo et al., 2016) e em referenciais educacionais que valorizam o desenvolvimento integral dos sujeitos, como os Quatro Pilares da Educação (Delors, 1996) e os princípios da Aprendizagem Significativa e Experiencial (Ausubel, 2003; Dewey, 1938), além das Propostas Pedagógicas e Educativas da Educação do SESC.

Formação continuada de educadores por meio de trilhas formativas e reuniões técnicas online, assim como ações de formação presenciais, voltadas à experimentação de metodologias ativas, ao desenvolvimento de competências empreendedoras e ao planejamento de práticas contextualizadas nos territórios.

A escolha por essa abordagem metodológica está alinhada ao princípio da educação empreendedora como prática situada, crítica e interdisciplinar, que considera o educador como sujeito ativo da mediação e o território como base geradora de sentido e inovação (UNESCO, 2020; SESC, 2025)

Resultados e Discussão

A implementação do Programa de Educação Empreendedora da Rede SESC tem promovido avanços significativos, revelando um movimento consistente de transformação pedagógica e cultural nas escolas, além dos espaços educativos não escolarizados da instituição. Um dos principais resultados observados está no fortalecimento da cultura institucional empreendedora, impulsionado por ações formativas junto aos educadores e criação de projetos alinhados a proposta do empreendedorismo como competência transversal.

O levantamento inicialmente realizado junto aos Departamentos Regionais evidenciou a existência de múltiplas demandas relacionadas à integração da educação

empreendedora aos diferentes segmentos da Rede. Entre 2023 e 2025, foram mapeados encontros, oficinas e formações em estados como Pará, Ceará, Piauí, Minas Gerais, Maranhão, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Amapá e Roraima, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo também a EJA, totalizando 9 departamentos regionais. As evidências demonstram a busca recorrente dos educadores por referenciais teóricos e práticos que apoiem a transversalidade curricular, a experimentação metodológica e a articulação com o projeto de vida dos estudantes. Em alguns contextos, como no Piauí e em Minas Gerais, destacaram-se iniciativas de apresentação de trabalhos, feiras e prototipagem de projetos sustentáveis; em outros, como no Maranhão e no Amapá, prevaleceram experiências ligadas à economia criativa e ações comunitárias, reforçando o vínculo com os territórios.

Esses achados revelam que a demanda pela educação empreendedora não apenas se expressa em termos de necessidade de formação docente, mas também se concretiza em práticas já em curso, que pedem sistematização, aprofundamento e suporte teórico metodológico. O fato de a escuta ter alcançado diferentes modalidades e etapas da educação básica, indica tanto a capilaridade quanto a urgência institucional de oferecer instrumentos consistentes para orientar a prática pedagógica. As evidências levantadas em campo foram decisivas para a elaboração de documentos nacionais, como as Diretrizes e a Matriz por Competências, e para o desenho das trilhas de formação continuada, garantindo que o Programa de Educação Empreendedora respondesse a necessidades reais identificadas nos territórios e fortalecesse uma cultura institucional de inovação e compromisso social. Assim, os encontros formativos realizados de forma on-line e síncrona para mapeamento inicial, assim como para lançamento dos referenciais elaborados, em âmbito nacional, possibilitam a construção de um espaço de diálogo e de compartilhamento de práticas, reunindo educadores de todo o país em torno de reflexões sobre conceitos, metodologias e experiências de educação empreendedora, fortalecendo a rede de boas práticas e inspiração.

Essa dinâmica tem favorecido a criação de uma comunidade de aprendizagem que transcende os limites regionais, estimulando a troca de saberes e a consolidação de uma identidade comum para a educação empreendedora na Rede SESC, por meio de uma plataforma virtual – Painel da Rede SESC, em que os professores compartilham suas práticas e conhecem outras tanto sobre empreendedorismo quanto referente a outras temáticas. Além disso, as formações presenciais promovidas nos Departamentos Regionais, associadas a oficinas práticas de construção de planejamentos pedagógicos, têm ampliado o repertório dos professores, assegurando que a temática seja tratada de forma aplicada e contextualizada ao cotidiano escolar. Após as ações de formação, realizadas desde janeiro desse ano, a plataforma recebeu cerca de trinta trabalhos submetidos por professores de todo o país, contemplando ações de educação empreendedora nos diversos segmentos e modalidades e ampliando o mapeamento inicialmente citado.

Importa destacar que, embora os investimentos em formação continuada sejam essenciais para fortalecer a prática docente, é urgente lançar um olhar crítico sobre a

formação inicial de professores, promovendo espaços de debates para as temáticas contemporâneas, como a educação empreendedora, que permanecem muitas vezes à margem ou ausentes dos currículos das licenciaturas e outras graduações. Esse silenciamento compromete a capacidade dos futuros docentes de compreender, apropriar-se e dialogar com as demandas reais da escola e da sociedade, reivindicando espaços de debate, construção teórica e prática que ofereçam subsídios sólidos para mediar discussões qualificadas e implementar práticas inovadoras.

Outro aspecto relevante identificado, refere-se à integração da educação empreendedora ao currículo e às práticas pedagógicas. A Educação Básica da Rede SESC, da educação infantil ao ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, tem procurado incorporar a temática de forma transversal, articulando-a com as áreas de conhecimento e com os projetos educativos já existentes. Cabe ressaltar que em algumas escolas, principalmente de Ensino Médio, há também unidades curriculares dedicadas ao estudo da temática do empreendedorismo. Essa integração tem se materializado em experiências concretas de aprendizagem, nas quais os estudantes têm a oportunidade de desenvolver iniciativas com impacto real, muitas delas em parceria com organizações locais.

Na EJA, por exemplo, destaca-se a criação de ações voltadas à geração de renda, como as feiras de empreendedorismo e ações cooperativas realizadas em diferentes municípios, principalmente no interior dos estados, que ampliam a aprendizagem e fortalecem a autonomia e a colaboração entre os estudantes, ampliando as possibilidades de atuação produtiva e vínculo de pertencimento ao seu território. Ao se aproximar da realidade dos alunos e de suas comunidades, essas práticas contribuem para a construção de uma educação mais significativa e engajada, que ultrapassa a dimensão acadêmica e conecta o ensino com o mundo do trabalho e a vida em sociedade.

Ademais, no âmbito das práticas locais, constata-se um movimento crescente de reconhecimento e valorização das iniciativas desenvolvidas nas escolas como práticas de educação empreendedora. Muitas dessas experiências têm partido das demandas específicas dos territórios e das potencialidades das comunidades escolares, demonstrando como a educação empreendedora pode ser um instrumento para transformar a escola em um verdadeiro ecossistema de aprendizagem, em que a aprendizagem deixa de estar restrita à sala de aula e passa a ser vivida em diferentes espaços, formais e não formais, promovendo o protagonismo dos estudantes e fortalecendo a relação entre escola, comunidade e território. Essa perspectiva amplia a percepção da função social da escola como agente de desenvolvimento local e fomenta uma cultura de inovação que favorece soluções criativas para problemas concretos, conectando as práticas pedagógicas às demandas sociais e culturais do contexto em que estão inseridas.

Além das ações realizadas no escopo das escolas, destaca-se também a relevância dos espaços educativos não formais da Rede SESC, tais como os projetos de educação ampliada, que atendem cerca de 14 mil crianças anualmente, na faixa etária dos 6 aos 11 anos, e funcionam como contraturno escolar. Esses espaços têm sido integrados ao Programa de Educação Empreendedora e oferecem oportunidades para que estudantes e

educadores vivenciem experiências interdisciplinares, conectadas à inovação, à sustentabilidade e ao compromisso social. Essa diversidade de espaços reforça a concepção de aprendizagem ampliada defendida pelos referenciais pedagógicos do SESC, em que cada ambiente educativo se transforma em um campo fértil para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Outro resultado muito importante para o Programa de Educação empreendedora é a produção de materiais orientadores que têm garantido maior consistência às ações desenvolvidas na Rede SESC, tais como as Diretrizes para a Educação Empreendedora e a Matriz por Competências, elaboradas com base em referenciais nacionais e internacionais, que têm funcionado como guias para apoiar os educadores na construção de práticas pedagógicas inovadoras. Esses documentos oferecem fundamentos teóricos, metodológicos e exemplos de práticas inspiradoras, conferindo segurança aos docentes e assegurando a coerência das ações em âmbito nacional. Além disso, os referenciais institucionais têm sido decisivos para articular a educação empreendedora às políticas educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os itinerários formativos do Novo Ensino Médio e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4, que enfatiza a educação de qualidade, inclusiva e voltada ao desenvolvimento de competências para o trabalho e para a vida.

Esses resultados evidenciam que a educação empreendedora, no contexto do SESC, tem se consolidado como uma abordagem pedagógica transversal e estruturante. Ao fortalecer a cultura institucional, integrar-se ao currículo, reconhecer e valorizar práticas locais, ampliar o uso de espaços educativos não formais e oferecer referenciais claros para a ação docente, o Programa de Educação Empreendedora tem potencializado a construção de experiências formativas significativas. Essa trajetória, construída de forma gradual e sólida, reafirma o compromisso da Rede SESC com uma educação inovadora, apontando para a consolidação de um modelo que articula escola, território e sociedade, formando cidadãos empreendedores, críticos e socialmente engajados.

Conclusão

A análise da implementação do Programa de Educação Empreendedora na Rede SESC evidencia avanços significativos na integração dessa abordagem às práticas pedagógicas e à cultura institucional. Os resultados alcançados demonstram que, ao promover formações continuadas, articular a temática ao currículo, valorizar práticas locais e ampliar o uso de espaços educativos não formais, a Rede tem potencializado aprendizagens contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento de competências empreendedoras e fortalecendo o papel da escola como ecossistema de inovação e transformação social.

Entretanto, a consolidação e a ampliação do Programa demandam investimentos contínuos, sobretudo na formação docente, no engajamento das equipes escolares e na construção de indicadores capazes de mensurar resultados, a fim de implementar mecanismos sistemáticos de avaliação de impacto social e assegurar a sustentabilidade e a efetividade das ações desenvolvidas.

Nesse sentido, a trajetória do Programa aponta para perspectivas promissoras, mas que demanda o acompanhamento constante. A ampliação das práticas empreendedoras na Educação básica, na EJA e em espaços não formais, aliada ao fortalecimento de parcerias institucionais, pode potencializar ainda mais a capacidade do SESC de contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e protagonistas de suas trajetórias.

Por fim, o objetivo de compartilhamento desse estudo visa contribuir para o campo da educação empreendedora no Brasil ao oferecer evidências práticas e referenciais teóricos que reforçam a importância de uma abordagem ampliada, a qual transcende a dimensão econômica e se configura como estratégia pedagógica capaz de articular escola, território e sociedade. Trata-se de um caminho potente para a consolidação de políticas educacionais inovadoras, capazes de impactar significativamente a qualidade da educação e o desenvolvimento social do país.

Recomendações e Implicações

A Matriz por Competências para a Educação Empreendedora constitui um referencial estratégico para orientar práticas pedagógicas que integrem a educação empreendedora à formação integral dos estudantes. Recomenda-se sua utilização como instrumento de reflexão coletiva nas escolas, incentivando o planejamento colaborativo entre gestores e professores e permitindo a construção de propostas pedagógicas alinhadas ao currículo, aos projetos de vida dos estudantes e às demandas dos territórios. Ele é um documento para ampliar as possibilidades de trabalho dos educadores com habilidades empreendedoras e não tem um fim em si mesmo, mas convida a extrapolar por meio do planejamento e autoria docente a partir da reflexão integrada aos currículos e objetivos de cada etapa de formação.

Além de apoiar o trabalho docente, a Matriz pode servir como base para processos de formação continuada, favorecendo o aprofundamento de conceitos e metodologias que potencializem o desenvolvimento de competências empreendedoras nas diferentes etapas da educação básica regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A incorporação desse referencial às trilhas formativas, com módulos de conteúdos on-line, ações de formação híbridas, podem ampliar a autonomia pedagógica dos educadores e fortalecer a cultura institucional empreendedora já iniciada na Rede SESC.

As competências para a educação empreendedora, descritas na matriz, serão disponibilizadas na plataforma de ensino adaptativo utilizada atualmente por todas as escolas da Rede, a fim de oferecer um recurso facilitador para planejamento de ações educativas e observar a sua relação com os marcos legais, tais como a BNCC, com suas competências também disponibilizadas no ambiente virtual. Adicionalmente, está em processo de elaboração um Orientador didático-pedagógico sobre Educação empreendedora, com propostas de temáticas, contextos e metodologias, para apoiar os professores na criação de atividades empreendedoras.

Por fim, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas que avaliem o impacto do uso da Matriz de Competências, assim como das Diretrizes de Educação Empreendedora, no aprimoramento das práticas educativas, considerando

indicadores de aprendizagem dos estudantes, inovação pedagógica e transformação dos territórios. Tais investigações poderão oferecer subsídios para ajustes e melhorias contínuas no Programa de Educação Empreendedora, consolidando sua relevância e possibilidade de apoio para outras implementações no cenário nacional.

Referências

- Albuquerque, A., Ferreira, J., & Brites, A. (2016). *Educação empreendedora e cidadania*. Lisboa: Plátano.
- Ausubel, D. P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano.
- Ausubel, D. P. (2003). *A aprendizagem significativa*. São Paulo, SP: Centauro.
- Bastos, M. F., & Ribeiro, R. F. (2011). Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos. *Revista Diálogo Educacional*, 11(33), 573–594.
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189119299016.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Cardoso, G. L. S., & Lopes, A. E. M. P. (2018). Educação empreendedora: Uma proposta de transversalidade. *Revista Gestão em Conhecimento*, 1(1), 8–17.
- Delors, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, SP: Cortez / Brasília, DF: UNESCO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dolabela, F., & Fillion, L. J. (2013). *Boa ideia! E agora? Empreendedorismo para visionários e empreendedores*. São Paulo: Cultura Editores Associados.
- Imbernón, F. (2011). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, SP: Cortez.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio da pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4: Educação de Qualidade*. ONU. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- Piaget, J. (1976). A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Santos, M. (2006). Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- SESC. (2025). *Diretrizes para a Educação Empreendedora*. Rio de Janeiro: SESC Departamento Nacional.
- SESC. (2025). *Projeto Político-Pedagógico da Rede SESC de Educação*. Rio de Janeiro: SESC Departamento Nacional.
- SESC. (2017). *Legislação do SESC* (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Departamento Nacional.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (3ª ed., L. C. da Silva, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- UNESCO. (2020). *Entrepreneurship education: A guide for educators*. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375645>
- Bacigalupo, M. (2022). *Quadros de competências como ferramentas de orientação*. RiITE Revista interuniversitária de investigação em Tecnologia Educativa, 20-33. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ef1c42c1-22f5-11e6-86d0-01aa75ed71a1>
- Vygotsky, L. S. (2001). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Educação empreendedora no ensino primário (6-9 anos) em Portugal: práticas e desafios

Andreia Pinho

Centro de Estudos Globais, Universidade Aberta – PT | afpinho@uab.pt,
<https://orcid.org/0000-0002-6099-4487>

Jacinto Jardim

Centro de Estudos Globais, Universidade Aberta – PT | mjardim@uab.pt,
<https://orcid.org/0000-0002-0600-3128>

Resumo: A educação empreendedora tem sido progressivamente reconhecida como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de *soft skills*, como a autoconfiança, autoconhecimento, o trabalho de equipa e a assertividade. Este estudo visou uma sistematização das práticas e dos programas de educação para o empreendedorismo aplicados junto dos alunos do Ensino Primário (6-9 anos) em Portugal. Para isso, foi realizada uma revisão teórico-reflexiva da literatura sobre as iniciativas e programas implementados nas escolas portuguesas, bem como uma análise de vários documentos e relatórios sobre eles. A revisão permitiu identificar vários programas, como Exploradores de Sonhos, Brincadores de Sonhos, Empreender na Escola, Literacia Financeira, a Junior Achievement e GesEntrepreneur, que ilustram diferentes abordagens educativas, tendências, constrangimentos e oportunidades para integrar este tipo de educação no ensino fundamental. A análise permitiu também constatar um consenso quanto ao valor pedagógico desta abordagem na promoção de competências-chave para o atual mundo global e digital. No entanto, também foram identificados desafios e lacunas, nomeadamente a escassez de formação específica dos docentes, a adaptação dos conteúdos ao contexto do ensino primário e a necessidade de estratégias pedagógicas mais consistentes.

Palavras-chave: pedagogia empreendedora, ensino primário, soft skills, inovação pedagógica, professores, programas educativos

Abstract: Entrepreneurial education has been progressively recognised as an effective strategy for developing soft skills, such as self-confidence, self-awareness, teamwork, and assertiveness. This study aimed to systematise entrepreneurship education practices and programs implemented with primary school students (6-9 years old) in Portugal. To this end, a theoretical-reflective review of the literature on initiatives and programs implemented in Portuguese schools was conducted, as well as an analysis of various documents and reports on these initiatives. The review identified several programs, such as *Exploradores de Sonhos*, *Brincadores de Sonhos*, *Empreender na Escola*, *Literacia Financeira*, *Junior Achievement*, and *GesEntrepreneur*, which illustrate different educational approaches, trends, constraints, and opportunities for integrating this type of education into primary education. The analysis also revealed a consensus regarding the pedagogical value of this approach in fostering key skills for today's global and digital world. However, gaps and

challenges were also identified, namely the lack of specific teacher training, the adaptation of content to the primary education context and the need for more consistent pedagogical strategies.

Keywords: entrepreneurial pedagogy, primary education, soft skills, pedagogical innovation, teachers, educational programs

1. Introdução

O mundo está em constante mudança e atualmente marcado pela transformação digital, pela incerteza económica e por complexos desafios sociais e ambientais. As escolas são incentivadas a promover competências que capacitem os alunos para se tornarem cidadãos ativos, resilientes e inovadores. Neste contexto, a educação empreendedora emerge como uma abordagem pedagógica fundamental desde os primeiros anos de escolaridade, favorecendo o desenvolvimento de competências transversais, as denominadas *soft skills*, como a autoconfiança, a iniciativa, o pensamento criativo, a assertividade e a capacidade de trabalhar em equipa (Lackéus, 2015; Saptono et al., 2021).

Esta perspetiva está refletida em documentos orientadores como o *Referencial de Educação para o Empreendedorismo* (Direção Geral de Educação, 2024) que propõe uma integração transversal da educação empreendedora no currículo e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que reconhece a importância de formar cidadãos ativos, críticos e empreendedores. O Empreendedorismo faz parte da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e é um dos domínios a ser abordado também na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, de forma articulada e integrada, com base numa visão global e completa do ser humano. No entanto, apesar deste reconhecimento formal, a implementação prática da educação para o empreendedorismo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em especial junto de crianças entre os 6 e os 9 anos, continua a apresentar desafios significativos.

A importância de fomentar o espírito empreendedor evidencia a relevância de incluir a educação para o empreendedorismo desde os primeiros anos de vida (European Commission, 2006), uma vez que é nessa fase inicial que se formam as bases para o desenvolvimento de competências e atitudes empreendedoras (Jardim et al., 2021). Segundo Saptono et al. (2021), a educação empreendedora em idade precoce contribui significativamente para o desenvolvimento da autoeficácia empreendedora, sendo ainda mais eficaz quando associada a ambientes de aprendizagem experiencial e ao ar livre. Do mesmo modo, Hogenstijn e Cuypers (2023) demonstram que os programas de empreendedorismo com foco nos valores sociais e sustentáveis são particularmente eficazes na promoção de mudanças de atitude e motivação.

Em Portugal, têm sido desenvolvidas diversas iniciativas e programas de educação para o empreendedorismo no 1.º ciclo do ensino básico (1.ºCEB), como os *Exploradores de Sonhos*, *Brincadores de Sonhos*, *Empreender na Escola*, programas de *Literacia Financeira*, bem como ações promovidas pela *Junior Achievement* e pela *GesEntrepreneur*. Estas

iniciativas evidenciam uma diversidade de abordagens, desde projetos lúdicos e criativos até simulações de ambientes empresariais, que procuram estimular a iniciativa, a resolução de problemas e a responsabilidade social.

Este artigo propõe-se a realizar uma sistematização crítica dessas práticas e programas, com base numa revisão temática da literatura. A análise incidirá sobre as abordagens pedagógicas utilizadas, os contextos de aplicação, os resultados documentados e os principais constrangimentos identificados. Pretende-se ainda refletir sobre o papel da formação docente, a adequação dos conteúdos ao universo do 1.º CEB, e a necessidade de uma estratégia pedagógica mais robusta e coerente.

Como refere Jardim (2021), a educação empreendedora não se limita a incentivar a criação de empresas, mas à formação de um sujeito ativo, criativo e comprometido com a transformação do mundo. Esta visão está em consonância com a abordagem mais holística defendida por diversos autores e reforça a necessidade de uma integração plena da educação para o empreendedorismo na matriz pedagógica da escola pública desde o início do percurso escolar.

Assim, este estudo procura contribuir para o avanço do conhecimento sobre a aplicação da educação empreendedora no Ensino Primário português, oferecendo recomendações para a sua consolidação enquanto estratégia educativa ao serviço do desenvolvimento humano, social e económico.

2. Enquadramento Teórico

A crescente valorização da educação empreendedora nos sistemas educativos justifica-se pela reconhecida capacidade que esta apresenta ao promover competências essenciais para a vida pessoal, social e profissional dos alunos. Desde a infância, a aprendizagem empreendedora estimula o desenvolvimento de uma mentalidade ativa e criativa, capacitando as crianças para enfrentarem diferentes desafios como a autonomia, a cooperação e o sentido de iniciativa (Jardim, 2021). Esta abordagem, inicialmente centrada no ensino superior e na formação para a criação de empresas, tem vindo a alargar-se a todos os níveis de ensino, incluindo o 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde ganha especial relevância na construção de competências socioemocionais, na promoção da autoestima e na formação para a cidadania.

Neste contexto, torna-se fundamental compreender os fundamentos teóricos que sustentam a educação empreendedora clarificando os seus significados, finalidades e princípios orientadores. Será também analisada a sua integração no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando-se as oportunidades e os desafios pedagógicos que este contexto particular apresenta.

2.1 Educação Empreendedora

O empreendedorismo é uma competência essencial que deve ser desenvolvida por todas as pessoas, pois contribui para o aumento da criatividade e da autoconfiança em qualquer contexto profissional (Jardim et al., 2021). Trata-se, sem dúvida, de uma aptidão

fundamental, independentemente da área de trabalho. Ser empreendedor significa ter a capacidade de transformar ideias em ações concretas, de dar vida a sonhos, imaginar possibilidades, concretizar projetos e tornar visões em realidade (Dolabela, 2019).

A educação empreendedora tem evoluído de uma perspectiva instrumental centrada na criação de negócios para uma abordagem mais ampla, focada na formação de competências de vida e cidadania ativa. A educação empreendedora envolve os processos de ensino e aprendizagem que capacitam indivíduos e grupos para promoverem a inovação social, preparando-os para criar produtos e serviços capazes de transformar situações problemáticas (Jardim, 2021). Esta abordagem educativa deve contemplar o desenvolvimento das competências fundamentais para um comportamento empreendedor, como a criatividade, a iniciativa, a capacidade de assumir riscos, a autonomia, a autoconfiança, a liderança e o trabalho em equipa. Jardim (2021) conceptualiza o empreendedorismo como uma competência transversal que implica “ser capaz de agir sobre si e sobre o mundo”, com autonomia, responsabilidade e criatividade. Neste sentido, educar para o empreendedorismo é educar para a ação, para a resolução de problemas e para o pensamento crítico.

A União Europeia, através do quadro *EntreComp*, define a competência empreendedora como “a capacidade de transformar ideias em ações” (Bacigalupo et al., 2016), incluindo competências como a tomada de iniciativa, a mobilização de recursos e a perseverança. Esta definição, amplamente adotada nos contextos educativos europeus, tem influenciado a formulação de políticas públicas em educação, como se observa no *Referencial de Educação para o Empreendedorismo em Portugal* (Direção Geral de Educação, 2024). Diversas investigações sustentam que o desenvolvimento precoce de competências empreendedoras tem impactos positivos no desempenho escolar, na autoestima, na capacidade de trabalhar em equipa e na autonomia das crianças (Lackéus, 2015; Saptono et al., 2021). A educação empreendedora promove a motivação intrínseca, o envolvimento ativo na aprendizagem e o pensamento criativo. Segundo Hogenstijn e Cuypers (2023), os programas que integram valores de sustentabilidade e impacto social mostram-se particularmente eficazes em desenvolver a autoconfiança e reduzir desigualdades de género nas intenções empreendedoras. Os autores sublinham ainda que atividades lúdicas, colaborativas e orientadas para a resolução de problemas reais potenciam o envolvimento das crianças, criando ambientes de aprendizagem significativos. Jardim (2021) reforça esta visão ao defender que a educação empreendedora não deve limitar-se a preparar “empreendedores de sucesso” no plano económico, mas antes contribuir para a formação integral do sujeito, enquanto agente de transformação do seu contexto.

2.2 Educação Empreendedora no 1.º Ciclo

A introdução da educação empreendedora no 1.º Ciclo apresenta especificidades pedagógicas importantes. As crianças, neste nível de ensino, encontram-se numa fase de desenvolvimento cognitivo e emocional que requer abordagens adaptadas, com forte componente lúdica, sensorial e experiencial. De acordo com Saptono et al. (2021), o

ambiente de aprendizagem ao ar livre (outdoor learning environment) tem um papel mediador importante, potenciando a autoeficácia empreendedora através de experiências reais e significativas. Em Portugal, iniciativas como os programas *Exploradores de Sonhos* (Jardim, 2018) e *Brincadores de Sonhos* (Jardim, 2016) constituem exemplos relevantes de práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em metodologias participativas, como o trabalho por projeto, o *storytelling* e o *design thinking*. Estas metodologias permitem às crianças construir conhecimento em contexto, assumindo papéis ativos e desenvolvendo competências empreendedoras de forma natural. Contudo, tal como evidencia Paños-Castro et al. (2022), ainda existem importantes constrangimentos à integração plena da educação empreendedora nas escolas, nomeadamente a ausência de formação específica dos docentes, a escassez de recursos didáticos adequados e a frágil articulação com os documentos curriculares.

A eficácia da educação empreendedora no 1.º Ciclo depende de vários fatores interligados como a formação de professores, as metodologias ativas, o contexto e a avaliação contínua e formativa. Jardim (2021) e Paños-Castro et al. (2022) assinalam, que é essencial investir na formação inicial e contínua dos docentes em pedagogias empreendedoras, reforçando a sua confiança e criatividade para implementar práticas inovadoras. A aplicação de estratégias como o jogo simbólico, o trabalho de projeto, a aprendizagem cooperativa e a dramatização permitem adaptar os conteúdos à realidade e à linguagem infantil (Hogenstijn & Cuypers, 2023). A ligação ao meio envolvente, à realidade social local e aos desafios globais (sustentabilidade, justiça social, empatia) favorece o desenvolvimento de um empreendedorismo com sentido e propósito. A promoção da reflexão sobre o processo de aprendizagem, mais do que sobre o produto final, é fundamental para valorizar o progresso individual e o desenvolvimento de competências não cognitivas.

A educação empreendedora no 1.º Ciclo do Ensino Básico configura-se como uma abordagem educativa inovadora e essencial para o desenvolvimento de competências chave num mundo cada vez mais complexo, interligado e incerto. Os contributos de autores como Jardim (2021) e a literatura recente demonstram que o empreendedorismo em idade precoce, longe de se reduzir a uma preparação para a atividade empresarial, deve ser entendido como uma pedagogia da ação, da criatividade e da cidadania ativa. A integração desta abordagem nos contextos escolares exige, contudo, uma aposta clara na formação dos docentes, na adequação metodológica às especificidades da infância e na articulação entre currículo, comunidade e valores éticos e sustentáveis. É com base neste enquadramento conceptual e empírico que se delinea a presente investigação, a qual se propõe sistematizar e analisar as principais práticas e programas de educação para o empreendedorismo desenvolvidos em Portugal no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. Metodologia

Este estudo segue uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, centrada na realização de uma revisão temática da literatura com o objetivo de identificar, descrever e

analisar programas de educação para o empreendedorismo dirigidos a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (6–9 anos) em Portugal. A investigação pretende compreender de que forma estas iniciativas têm sido implementadas, que metodologias privilegiam, quais as competências que promovem e que obstáculos enfrentam no contexto educativo português.

A recolha da informação assentou na consulta de fontes académicas e institucionais publicadas entre 2010 e 2024. Foram considerados artigos científicos, capítulos de livros, relatórios técnicos, sites, legislação e documentos orientadores de políticas públicas, com especial destaque para autores de referência na área da educação empreendedora, bem como para estudos recentes de âmbito nacional e internacional. As bases de dados utilizadas incluíram a Scopus e Web of Science. A recolha envolveu também a análise de programas e iniciativas divulgados por organismos como a Direção-Geral da Educação, a Fundação Cupertino de Miranda, a Junior Achievement Portugal e a GesEntrepreneur.

Foram definidos critérios de inclusão para garantir a relevância e a consistência da amostra documental. Apenas foram considerados os materiais que incidissem especificamente sobre o ensino do empreendedorismo no 1.º Ciclo, que apresentassem propostas práticas ou resultados de implementação, e que se focassem no desenvolvimento de competências empreendedoras ou transversais adaptadas à infância. Após uma primeira triagem com base na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foi realizada uma leitura integral dos documentos selecionados.

A análise foi conduzida de forma indutiva, procurando identificar e agrupar os dados em torno de quatro eixos temáticos principais: a tipologia dos programas, as metodologias pedagógicas utilizadas, as competências visadas e os desafios e oportunidades identificados pelos autores ou pelas instituições responsáveis. Esta estratégia permitiu uma sistematização compreensiva das práticas existentes e uma reflexão crítica sobre a sua relevância, eficácia e sustentabilidade.

Embora a metodologia adotada tenha permitido um levantamento representativo e rigoroso, reconhece-se que a revisão não é exaustiva. Algumas iniciativas poderão não estar documentadas em fontes acessíveis ou formalmente avaliadas. Adicionalmente, a diversidade terminológica existente na área, poderá ter limitado o alcance da investigação, apesar do esforço em incluir sinónimos e variações conceptuais nas estratégias de pesquisa.

4. Resultados

A revisão da literatura permitiu identificar quatro projetos, que englobam diferentes programas de educação para o empreendedorismo, implementados em Portugal junto de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os projetos identificados foram: Projeto de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania (PEEC) que inclui os programas Exploradores de Sonhos e Brincadores de Sonhos, Escolas Empreendedoras da GesEntrepreneur com os programas A Aventura do Gaspar, A Aventura do Gaspar e do Sebastião e Educação Financeira, Junior Achievement com os programas A Família, A Comunidade e A Comunidade Digital, e a Fundação Dr. António Cupertino de Miranda com o programa “No poupar é que está o ganho”.

Estes programas revelam uma crescente preocupação em promover competências empreendedoras desde os primeiros anos de escolaridade, recorrendo a abordagens pedagógicas lúdicas, participativas e orientadas para a ação.

4.1 Projeto de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania (PEEC)

O **Projeto de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania** (PEEC), concebido por Jardim (2021), é uma proposta inovadora que integra a dimensão empreendedora no contexto escolar. O PEEC tem como objetivo fomentar uma mentalidade empreendedora, especialmente entre os mais jovens. Iniciando-se no pré-escolar e prolongando-se por todo o ensino obrigatório, este projeto aposta no desenvolvimento de competências interpessoais e no domínio de ferramentas que capacitam os alunos para criar produtos inovadores e com valor acrescentado. A sua estrutura contempla vários programas específicos, ajustados a diferentes públicos-alvo. A abordagem metodológica do PEEC é inequivocamente ativa, pois envolve de forma direta os alunos e restantes elementos da comunidade educativa no processo de construção do conhecimento (Jardim, 2021).

O programa **Exploradores de Sonhos (Jardim, 2018)**, inserido no âmbito do PEEC, destina-se a crianças do 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Este programa tem como finalidade central promover o desenvolvimento da autoconfiança e de diversas competências socioemocionais, fundamentais à construção de uma postura empreendedora desde a infância. A sua conceção assenta numa abordagem pedagógica fundamentada na psicologia positiva e nas metodologias ativas de aprendizagem, proporcionando às crianças experiências significativas de autoconhecimento, relação interpessoal e iniciativa pessoal.

A estrutura do programa propõe uma narrativa simbólica – a "viagem à Terra dos Sonhos" – que orienta o percurso formativo das crianças por diferentes "lugares pedagógicos", como a *Mochila dos Desejos*, a *Tenda dos Mimos*, o *Recreio da Liberdade*, a *Rua do Teatro*, a *Floresta dos Tesouros* e a *Ilha da Amizade*. Cada um destes espaços simbólicos representa um momento de exploração de valores, atitudes e comportamentos facilitadores da aprendizagem empreendedora. As sessões culminam junto à *Fogueira*, espaço de reflexão e partilha em grupo, promovendo a consolidação das aprendizagens realizadas. O programa trabalha de forma sistemática dez competências chave, com destaque para a construção de uma presença segura, o reforço da autoestima, a valorização da amizade, o sentido de humor, a imaginação e a partilha. Os recursos didáticos, cuidadosamente concebidos, incluem manuais ilustrados e narrativas envolventes que ajudam a cativar os alunos e facilitam a participação ativa. Estes materiais são também pensados para incluir as famílias no processo educativo, promovendo uma ligação entre a escola e o contexto familiar. De salientar também, o facto dos professores serem os principais protagonistas na exploração deste programa, uma vez que recebem formação para a aplicação do programa.

Em termos de impacto, o programa tem sido bem acolhido por professores e pela comunidade educativa, destacando-se a melhoria na autoconfiança das crianças, a integração de alunos mais tímidos, a promoção de um clima escolar mais positivo e a

motivação geral para a aprendizagem (Jardim, 2021). Contudo, foram também identificados alguns desafios, como a extensão do programa face ao tempo disponível no calendário letivo e a necessidade de simplificar algumas expressões do manual, para melhor se adequarem à faixa etária (Jardim, 2021).

O programa **Brincadores de Sonhos** (Jardim, 2016), desenvolvido também no âmbito do PEEC, visa fomentar, junto de alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, um conjunto estruturado de competências interpessoais e intrapessoais essenciais à formação de uma cultura empreendedora. Esta intervenção pedagógica, concebida por Jacinto Jardim, baseia-se em metodologias ativas e na pedagogia empreendedora, promovendo um envolvimento significativo dos alunos e da comunidade educativa no processo de aprendizagem.

A estrutura do programa assenta numa narrativa simbólica – a exploração do “**Castelo dos Sonhos**” – onde cada espaço metafórico representa uma competência a desenvolver, como a autoestima, empatia, liderança, cooperação, criatividade e resiliência. Em doze sessões sequenciais, são trabalhadas dez competências nucleares, agrupadas em três domínios: pessoais (autoconhecimento, autoestima, autorrealização), sociais (empatia, assertividade, apoio social) e profissionais (criatividade, cooperação, liderança e resiliência). A metodologia inclui momentos de visualização simbólica, exploração de histórias com base nas competências, atividades práticas (dinâmicas de grupo, dramatizações, jogos, construções gráficas), reflexão individual e partilha coletiva. Tal no programa explorado anteriormente, a formação dos docentes é uma componente essencial da intervenção. Os professores facilitadores participaram em 25 horas de formação sobre pedagogia empreendedora e recebem um manual de apoio para aplicação das sessões. O programa aposta, igualmente, na articulação com as famílias e no uso de materiais visuais e narrativos que tornam o processo mais acessível e envolvente para os alunos.

No que se refere ao impacto, este programa tem sido bem acolhido pelas comunidades educativas (Jardim et al., 2023). Os professores destacam melhorias ao nível da autoconfiança, autonomia, capacidade de sonhar e definir objetivos, bem como no relacionamento interpessoal, respeito mútuo, empatia e cooperação. Verificou-se ainda um impacto positivo na criatividade, resiliência e capacidade crítica dos alunos, traduzido na criação de pequenos projetos empreendedores com sentido pessoal e social (Jardim et al., 2023).

Apesar dos benefícios reconhecidos, foram identificadas algumas limitações, como a gestão do tempo para a realização das sessões no contexto letivo e a necessidade de maior envolvimento parental. Foi ainda sugerido o alargamento do programa ao longo de vários anos de escolaridade, permitindo um desenvolvimento mais sustentado das competências visadas (Jardim et al., 2023).

Em síntese, os programas Exploradores de Sonhos e **Brincadores de Sonhos** constituem uma abordagem educativa inovadora, cientificamente fundamentada, que promove de forma integrada o desenvolvimento de soft skills fundamentais à formação de crianças empreendedoras, colaborativas e emocionalmente competentes. A sua

implementação representa um contributo relevante para a integração da educação para o empreendedorismo no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa lógica de cidadania ativa e transformação social.

4.2 Escolas Empreendedoras – GesEntrepreneur

O programa **Escolas Empreendedoras**, promovido pela GesEntrepreneur (GesEntrepreneur, n.d.) sob a coordenação de Francisco Banha, é uma iniciativa de referência no domínio da educação para o empreendedorismo em Portugal. Dirigido a todos os níveis de ensino, assume particular relevância na intervenção precoce junto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao fomentar desde cedo o desenvolvimento de uma cultura empreendedora através de metodologias ativas e lúdicas. Para o 1.º Ciclo, a GesEntrepreneur disponibiliza três programas distintos, adaptados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças: **A Aventura do Gaspar**, **A Aventura do Gaspar e do Sebastião** e **Educação Financeira**.

O programa **A Aventura do Gaspar** dirige-se a alunos do 1.º e 2.º anos. Através das aventuras de uma personagem cativante – o Gaspar –, as crianças são desafiadas a explorar o mundo que as rodeia, a pensar de forma criativa, a trabalhar em equipa e a expressar as suas emoções e ideias. O programa está estruturado em sessões temáticas que integram histórias, desafios práticos e atividades manuais, promovendo competências como a autoconfiança, a empatia e a comunicação. **A Aventura do Gaspar e do Sebastião**, orientado para os 3.º e 4.º anos, introduz um novo personagem e novas dinâmicas, com maior complexidade cognitiva. Foca-se no desenvolvimento da iniciativa pessoal, da capacidade de resolver problemas, do espírito crítico e do planeamento de ações. As atividades propostas incluem jogos colaborativos, simulações e pequenas tarefas de planeamento, que incentivam os alunos a definir objetivos e a tomar decisões de forma responsável.

O programa de **Educação Financeira**, transversal a todo o 1.º Ciclo, visa dotar os alunos de conhecimentos básicos sobre o valor do dinheiro, a importância da poupança, a distinção entre necessidades e desejos, e a tomada de decisões financeiras informadas. Recorrendo a jogos, histórias e exercícios práticos, este programa procura desenvolver competências de literacia financeira fundamentais para o exercício da cidadania económica responsável.

A metodologia dos programas da GesEntrepreneur baseia-se na pedagogia experiencial, seguindo o princípio do **learning by doing** (Curtis, 2006). Os docentes são capacitados previamente através de formação específica, e cada sessão é acompanhada por materiais pedagógicos estruturados que guiam as atividades e permitem a avaliação contínua das aprendizagens.

As experiências de aplicação destes programas têm revelado impactos muito positivos, nomeadamente na melhoria da autoestima, na autonomia dos alunos, na capacidade de trabalho em equipa e na motivação para a aprendizagem. Professores e encarregados de educação reconhecem o valor destas iniciativas no desenvolvimento

integral das crianças e na preparação para os desafios sociais e económicos do futuro (Banha, 2016). Não obstante, subsistem alguns desafios, como a necessidade de maior articulação curricular, de tempo letivo para aplicação consistente das sessões, e de um envolvimento mais ativo das famílias no processo educativo (Banha, 2016).

Em síntese, o programa **Escolas Empreendedoras**, através das suas propostas dirigidas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, constitui uma intervenção sólida e adaptada à infância, que contribui para a construção precoce de uma **mentalidade empreendedora** centrada na responsabilidade, criatividade, cooperação e consciência financeira. A aposta em metodologias narrativas e simbólicas, associadas a práticas pedagógicas inovadoras, reforça a pertinência de integrar a educação para o empreendedorismo nos primeiros anos de escolaridade.

4.3 Junior Achievement Portugal (JAP)

A **Junior Achievement Portugal (JAP)**, representante nacional da JA Worldwide, é uma organização sem fins lucrativos que, desde 2005, promove a literacia financeira, o empreendedorismo e a preparação para o mundo do trabalho em diferentes níveis de ensino. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a JAP disponibiliza um conjunto de programas pedagógicos que visam desenvolver, de forma progressiva, competências fundamentais para a formação de uma cidadania ativa e empreendedora (Junior Achievement Portugal, n.d.-a).

Entre os programas direcionados ao 1.º Ciclo destacam-se **A Família**, **A Comunidade** e **A Comunidade Digital**. O programa **A Família**, orientado para alunos do 1.º ano, é composto por cinco sessões interativas onde se abordam temas como a diversidade familiar, as profissões dos membros da família, a interdependência entre elementos e a distinção entre necessidades e desejos. Através de histórias e atividades práticas, procura-se desenvolver nos alunos competências como a empatia, a comunicação e a valorização do papel da família na sociedade (Junior Achievement Portugal, n.d.-a). Por sua vez, o programa **A Comunidade**, destinado ao 2.º ano, aprofunda o conhecimento sobre o funcionamento da comunidade, os serviços públicos, os negócios locais e o papel das profissões na organização social. Também composto por cinco sessões, este programa aposta em metodologias ativas como dramatizações, jogos e trabalhos de grupo, permitindo aos alunos explorar temas como produção, consumo, impostos e tomada de decisão. O enfoque na literacia financeira e na cooperação entre pares reforça a sua relevância no desenvolvimento de uma consciência cívica precoce (Junior Achievement Portugal, n.d.-a). Complementando esta oferta, surge o programa **A Comunidade Digital**, uma versão enriquecida do anterior, que incorpora uma componente opcional centrada na iniciação às competências digitais. Esta sessão adicional introduz as crianças ao pensamento computacional, à lógica de programação e à utilização de ferramentas digitais de forma responsável. A integração da tecnologia de forma lúdica e pedagógica permite que os alunos compreendam, desde cedo, a importância do digital nas comunidades contemporâneas,

associando-o ao empreendedorismo e à resolução de problemas (Junior Achievement Portugal, n.d.-a).

A metodologia transversal a todos os programas da JAP baseia-se no princípio do *learning by doing*, promovendo a aprendizagem através da ação prática e da resolução de desafios em contexto de sala de aula. As sessões são dinamizadas por professores e voluntários do mundo empresarial, devidamente formados para aplicar os conteúdos, o que contribui para aproximar os alunos da realidade profissional e social. Este envolvimento externo constitui um dos traços distintivos da abordagem da JAP, valorizando a articulação entre escola e comunidade (Junior Achievement Portugal, n.d.-b).

A avaliação dos programas tem evidenciado impactos positivos na motivação dos alunos, na sua capacidade de comunicar, cooperar e tomar decisões, bem como no reforço da autoestima e da literacia financeira. A introdução da vertente digital tem também mostrado ser um fator motivador, potenciando a criatividade e o pensamento crítico. Entre os principais desafios apontados destacam-se a necessidade de integração curricular mais estruturada, a adequação temporal das sessões ao horário escolar e o reforço do envolvimento das famílias no processo educativo (Junior Achievement Portugal, 2024).

Em suma, os programas **A Família, A Comunidade e A Comunidade Digital**, promovidos pela Junior Achievement Portugal, representam uma abordagem pedagógica inovadora e alinhada com os princípios da educação para o empreendedorismo. Através de uma aprendizagem experiencial, contextualizada e colaborativa, estes programas contribuem para o desenvolvimento de competências sociais, financeiras e digitais essenciais à formação integral das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.4 Fundação Dr. António Cupertino de Miranda – “No Poupar está o Ganho”

A **Fundação Dr. António Cupertino de Miranda** com sede no Porto e desde 1964 dedicada a projetos culturais e educativos, implementa desde 2010 o programa de literacia financeira **“No Poupar Está o Ganho”** em parceria com autarquias e a Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Esta iniciativa visa combater os baixos níveis de literacia financeira em Portugal, especialmente entre os mais jovens, fornecendo formação relevante desde o pré-escolar até ao ensino secundário (Fundação António Cupertino de Miranda, 2009).

O programa estruturado em continuidade ao longo do ano letivo para alunos do 1.º ciclo dirige-se a crianças com recurso a três eixos fundamentais: a transmissão de conhecimentos financeiros, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção de mudanças comportamentais baseadas em práticas informadas e financeiramente responsáveis. As crianças aprendem a distinguir entre necessidades e desejos, a valorizar a poupança e a compreender conceitos como orçamento, consumo responsável e gestão de imprevistos.

A metodologia empregada segue o modelo pedagógico *learning by doing*, combinando conteúdos teóricos alinhados com o Referencial de Educação Financeira do Ministério da Educação e materiais pedagógicos desenvolvidos cientificamente, incluindo

fichas, jogos, desafios e visitas educativas ao Museu do Papel-Moeda. Esta abordagem prática é mediada por professores formados e uma equipa de apoio permanente, que orienta a implementação e assegura acompanhamento contínuo pedagógico durante o ano (Fundação António Cupertino de Miranda, 2009).

O impacto reportado inclui uma alta participação escolar, reconhecimentos municipais, e mais de 115 000 alunos envolvidos ao longo de 15 edições, demonstrando ganhos em compreensão financeira, poupança responsável, motivação dos alunos e envolvimento comunitário. Eventos temáticos como as “Olimpíadas de Educação Financeira”, o Dia da Poupança e concursos finais estimulam o empenho das turmas e permitem a apresentação pública dos projetos realizados (Fundação António Cupertino de Miranda, 2024). Entre os principais desafios identificados estão a densidade curricular que exige planeamento cuidadoso para encaixar sessões no horário escolar, a necessidade de assegurar formação continuada aos docentes e o envolvimento mais ativo das famílias para reforço das aprendizagens em casa.

Em resumo, o programa **“No Poupar Está o Ganho”**, da Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, apresenta-se como uma intervenção sólida e bem fundamentada no domínio da literacia financeira. Estruturado para o 1.º ciclo do ensino básico, alia uma pedagogia prática e interativa à capacidade de mobilizar a comunidade educativa, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para tomar decisões financeiras responsáveis ao longo da vida (Fundação António Cupertino de Miranda, 2024).

Em conjunto, estes programas ilustram a riqueza e diversidade de práticas de educação empreendedora existentes em Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todos partilham um denominador comum: a aposta no desenvolvimento integral da criança como sujeito ativo, criativo e cooperativo, valorizando o erro como oportunidade de aprendizagem e o sonho como motor de ação. A variedade de metodologias utilizadas, desde jogos e dramatizações até simulações económicas e projetos reais, reflete a preocupação em adaptar a linguagem e os conteúdos à faixa etária em questão, respeitando os ritmos de desenvolvimento das crianças.

5. Discussão

A análise dos programas identificados permite afirmar que a educação para o empreendedorismo no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal tem vindo a consolidar-se como uma prática pedagógica relevante e diversificada, promovendo desde cedo competências essenciais para a formação de cidadãos ativos, autónomos e socialmente responsáveis. Os programas analisados — nomeadamente o Projeto de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania (PEEC), o Escolas Empreendedoras da GesEntrepreneur, os programas da Junior Achievement Portugal e o “No Poupar Está o Ganho” — evidenciam abordagens bem estruturadas, centradas na criança, e alicerçadas em metodologias ativas como a aprendizagem experiencial, a narrativa simbólica, o trabalho por projeto e o jogo educativo.

Em particular, o PEEC, através dos programas *Exploradores de Sonhos* e *Brincadores de Sonhos*, destaca-se por articular os princípios da psicologia positiva com a pedagogia empreendedora, promovendo o autoconhecimento, a autoestima, a empatia, a criatividade e a resiliência. A riqueza simbólica dos espaços pedagógicos, o envolvimento das famílias e a formação prévia dos professores são fatores que reforçam a eficácia deste modelo, como defendido por Jardim (2021). As narrativas e atividades propostas contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Os programas da GesEntrepreneur revelam igualmente uma forte aposta na adaptação dos conteúdos ao nível cognitivo das crianças, com recurso a personagens como o Gaspar e o Sebastião, promovendo competências de iniciativa, planeamento e cooperação. A inclusão da componente de Educação Financeira constitui uma mais-valia no que respeita à literacia económica, essencial para a construção de uma cidadania responsável. Por sua vez, os programas da Junior Achievement Portugal valorizam a articulação entre a escola e a comunidade, aproximando os alunos do mundo real e das dinâmicas sociais e económicas através de temas como a família, a comunidade e a digitalização. O envolvimento de voluntários do setor empresarial e a introdução de competências digitais são elementos inovadores que reforçam a ligação entre os contextos escolares e profissionais, contribuindo para a motivação e o pensamento crítico das crianças.

O programa “No Poupar Está o Ganho”, da Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, destaca-se como uma intervenção de referência no campo da literacia financeira em idade precoce. A abordagem sequencial e integrada, baseada no *learning by doing*, permite às crianças adquirir conhecimentos práticos e comportamentos responsáveis, sendo valorizada pela comunidade educativa e reconhecida a nível institucional.

Não obstante os impactos positivos reconhecidos, os programas analisados enfrentam desafios transversais. A gestão do tempo letivo, a articulação com o currículo oficial, o grau de envolvimento das famílias e a necessidade de formação contínua dos docentes são elementos frequentemente mencionados. Estes obstáculos indicam a importância de políticas educativas integradas que reconheçam o valor da educação empreendedora na infância e assegurem os recursos e condições necessárias para a sua implementação sustentada.

A análise comparativa com estudos internacionais, nomeadamente os de Saptono et al. (2021) e Hogenstijn e Cuypers (2023), permite constatar que muitas das boas práticas desenvolvidas em Portugal acompanham as principais tendências globais no domínio da educação empreendedora infantil. Entre essas tendências destaca-se o uso generalizado de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, simulações, jogos e exploração do meio envolvente, que favorecem a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. A par disso, observa-se um foco consistente no desenvolvimento de competências transversais, as denominadas *soft skills*, com ênfase na criatividade, comunicação, trabalho em equipa e autorregulação. Os programas analisados também valorizam a criação de contextos de aprendizagem significativos e experienciados, incluindo atividades como feiras, miniempresas escolares, visitas de estudo e processos de

prototipagem, que aproximam os alunos do mundo real. Acresce ainda a promoção da literacia social e financeira, encarada como alicerce para o exercício da autonomia, do pensamento crítico e da cidadania responsável.

Apesar dos avanços assinaláveis, a literatura consultada identifica igualmente alguns constrangimentos estruturais que dificultam a consolidação plena da educação empreendedora no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um dos desafios mais recorrentes é a escassez de formação específica dos docentes, tal como evidenciado por Paños-Castro et al. (2022). Muitos professores demonstram abertura e interesse pela abordagem empreendedora, mas sentem-se pouco preparados para a sua implementação, sobretudo devido à ausência de recursos, à limitação do tempo letivo e à falta de apoio institucional adequado. Outro desafio relevante relaciona-se com a adaptação dos conteúdos e metodologias ao universo infantil. Segundo a Comissão Europeia (2015), é fundamental que os programas sejam concebidos de forma a respeitar o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, evitando a transposição acrítica de modelos empresariais adultos para contextos escolares. Neste âmbito, os programas *Brincadores de Sonhos* e *Exploradores de Sonhos* constituem bons exemplos de práticas alinhadas com as necessidades da infância, ao integrarem o sonho, a narrativa simbólica e a imaginação como elementos estruturantes do percurso de aprendizagem empreendedora.

Acresce ainda a necessidade de promover uma maior articulação curricular e institucional, tanto na transição entre ciclos de ensino como na ligação da escola ao meio envolvente. A cooperação com parceiros locais — como autarquias, empresas e organizações da sociedade civil — tem-se revelado determinante para o êxito de diversas iniciativas, mas permanece, em muitos casos, dependente da vontade individual de professores ou diretores, sem um enquadramento sistemático e duradouro. Por fim, é de salientar que os programas mais eficazes são aqueles que integram dimensões sociais e sustentáveis do empreendedorismo, promovendo uma visão ética, ecológica e cooperativa da ação empreendedora. Esta orientação revela-se especialmente pertinente no contexto atual, marcado por desafios globais como as alterações climáticas, a desigualdade social e o digital. Educar para o empreendedorismo é, neste sentido, educar para a cidadania ativa e para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

6. Conclusões

A análise dos programas de educação para o empreendedorismo dirigidos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal evidencia um movimento crescente de valorização das competências empreendedoras desde a infância, com iniciativas pedagógicas cada vez mais estruturadas e diversificadas. Os programas analisados revelam práticas educativas inovadoras, baseadas em metodologias ativas, narrativas simbólicas, aprendizagem experiencial e forte ligação à realidade social e económica dos alunos.

Constatou-se que estas intervenções contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas essenciais, como a autoconfiança, a empatia, a criatividade, a cooperação, a literacia financeira e a capacidade

de planejar e tomar decisões. Os dados apontam ainda para melhorias visíveis no envolvimento dos alunos, na sua autoestima e motivação para aprender, bem como no reforço da ligação entre a escola, a família e a comunidade.

Apesar dos impactos positivos observados, persistem desafios estruturais que dificultam a plena integração desta abordagem no currículo do 1.º Ciclo. Entre os principais constrangimentos destacam-se a falta de tempo letivo para a aplicação contínua dos programas, a escassez de formação específica dos docentes, a limitada articulação curricular e o envolvimento irregular das famílias no processo educativo. Estes obstáculos revelam a necessidade de políticas educativas mais integradas, que reconheçam o valor formativo da educação empreendedora desde os primeiros anos de escolaridade e promovam a sua consolidação institucional.

Neste contexto, torna-se fundamental investir na formação contínua dos professores em pedagogias empreendedoras, garantir a integração estruturada destes programas nos documentos curriculares e estimular uma cultura empreendedora (Jardim et al., 2021), centrada na criatividade, na responsabilidade e na ação transformadora. É igualmente necessário reforçar a articulação com as famílias e com parceiros da comunidade, de modo a criar ambientes educativos mais abertos, colaborativos e orientados para o desenvolvimento humano integral.

Em suma, a educação para o empreendedorismo no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal demonstra ser não apenas viável, mas também necessária para preparar as crianças para os desafios complexos do presente e do futuro. Quando pensada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade ao desenvolvimento infantil e compromisso com a cidadania ativa, esta abordagem revela-se uma via promissora para formar indivíduos críticos, criativos e socialmente conscientes. A continuidade deste trabalho exige, por fim, o reforço da investigação empírica nesta área, permitindo avaliar os efeitos a médio e longo prazo e consolidar práticas sustentadas de educação empreendedora desde a infância.

Referências bibliográficas

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Brande, G. (2016). *EntreComp: the entrepreneurship competence framework*. European Commission. Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Banha, F. (2016). Educação para o empreendedorismo: O triunfo dos empreendedores. Bnomics.
- Curtis, C. (2006). Entrepreneurship Development White Paper. Canadian Group International. Canadian Group International.
- Direção Geral de Educação. (2024). Referencial de Educação para o Empreendedorismo - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (Ministério da Educação, Ed.).
- Dolabela, F. (2019). Teoria Empreendedora dos Sonhos. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia - Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Gradiva.
- European Commission. (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Oslo report 2006 - Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/fostering-entrepreneurial-mindsets-through-education-and-learning>
- European Commission. (2015). Entrepreneurship education, a road to success – A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/z8Ke>
- Fundação António Cupertino de Miranda. (2009). *Educação Financeira: No Poupar Está o Ganho!* <https://Nopouparestaoganho.Pt/>.
- Fundação António Cupertino de Miranda. (2024). *Relatório e Contas 2024*.

- GesEntrepreneur. (n.d.). *O Ensino do Empreendedorismo no 1º Ciclo*. <https://Gesentrepreneur.Com/1o-Ciclo/>.
- Hogenstijn, M., & Cuypers, C. (2023). The effects of an education program on social and sustainable entrepreneurship for primary school children. *International Journal of Educational Research Open*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100266>
- Jardim, J., Rodrigues, R., Gouveia, T., Pereira, M., Gomes, F., Paolineli, L. A., Borges, L., Lima, F., Lima, J., & Pinho, R. B. (2018a). *Exploradores de Sonhos*. Theya.
- Jardim, J., Rodrigues, R., Gouveia, T., Pereira, M., Gomes, F., Paolineli, L. A., Borges, L., Lima, F., Lima, J., & Pinho, R. B. (2018b). *Exploradores de Sonhos - Roteiro para Docentes e Formadores*. Theya.
- Jardim, J., Soares, J. H., Moutinho, A., Calheiros, C., Cardoso, P., Cardoso, M. S., Franco, F. A., Pinho, R. B., & Vargas, A. e P. (2015a). *Brincadores de Sonhos*. Theya.
- Jardim, J., Soares, J. H., Moutinho, A., Calheiros, C., Cardoso, P., Cardoso, M. S., Franco, F. A., Pinho, R. B., & Vargas, A. e P. (2015b). *Brincadores de Sonhos - Roteiro para Docentes e Formadores*. Theya.
- Jardim, J. (2021). *Emprende-Manual Global de Educação para o Empreendedorismo* (1th ed.). Mais Leituras.
- Jardim, J., Bártolo, A., & Pinho, A. (2021). Towards a global entrepreneurial culture: A systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs. In *Education Sciences* (Vol. 11, Issue 8). MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/educsci11080398>
- Jardim, J., Pereira, A., Bartolo, A., Pinho, A., Cardoso, M., & Catanho, P. (2023). Promoting an Entrepreneurial Culture: Development, Feasibility and Acceptability of a Primary School-Based Program Focused on Soft Skills. *Education Sciences*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/educsci13111074>
- Junior Achievement Portugal. (n.d.-a). *Ensino Básico*. <https://Www.Japortugal.Org/Ensino-Basico>.
- Junior Achievement Portugal. (n.d.-b). *O que fazemos*. <https://Www.Japortugal.Org/Oquefazemos>.
- Junior Achievement Portugal. (2024). *Relatório e Contas 2023/2024*.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education* (OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers). <https://doi.org/10.1787/ccac96a-en>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.).
- Paños-Castro, J., Bezanilla, M. J., & Markuerkiaga, L. (2022). A Case Study of Entrepreneurial Intent Among Students of the Primary Education Degree in the Basque Country and the Performance of Education Faculties. *Journal of Educational and Social Research*, 12(6), 314–329. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0165>
- Saptono, A., Wibowo, A., Widyastuti, U., Narmaditya, B. S., & Yanto, H. (2021). Entrepreneurial self-efficacy among elementary students: the role of entrepreneurship education. *Heliyon*, 7(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07995>

Educação empreendedora no ensino superior: Um Modelo Híbrido Integrando Aprendizagem Baseada em Projetos e Experiência Prática

Luísa Almeida
ESEC | lmmalmeida@esec.pt

Resumo: O presente estudo analisa a integração da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) como Aprendizagem Experiencial no contexto da licenciatura em Animação Socioeducativa, visando contribuir para o desenvolvimento de competências empreendedoras no ensino superior. O objetivo principal consiste em avaliar a eficácia de um modelo híbrido denominado PBEL (Project-based Experiential Learning) na formação prática de estudantes, promovendo uma aprendizagem ativa, reflexiva e adaptativa. A metodologia combinou uma revisão sistemática da literatura com a análise de um caso prático implementado na Escola Superior de Educação de Coimbra. A componente prática desenvolveu-se em torno de unidades curriculares específicas, articulando teoria, projetos colaborativos e experiências imersivas através da simulação em contexto real. Os principais resultados demonstram que o modelo PBEL promove o desenvolvimento de competências como a criatividade; o pensamento crítico; pensamento divergente; a liderança e a colaboração. A aplicação prática sustentada no ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), nos princípios da pedagogia empreendedora e nas teorias de Piaget (1976), Vygotsky (1978) e Schön (1983), permitiu reforçar a ligação entre conhecimento teórico e aplicação concreta. Conclui-se que a articulação entre PBL e EBL constitui uma estratégia pedagógica eficaz na promoção da educação para o empreendedorismo, com potencial de replicação, generalizável a outros contextos formativos.

Palavras-chave: educação empreendedora, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem experiencial, ensino superior, animação socioeducativa

Abstract: This study analyses the integration of Project-Based Learning (PBL) and Experiential Learning (EBL) within the undergraduate degree in Socioeducational Animation, aiming to foster entrepreneurial skills in higher education. The main objective is to assess the effectiveness of a hybrid model PBEL (Project-based Experiential Learning) in providing students with practical and reflective learning experiences. The methodology combines a systematic literature review with the analysis of a case study implemented at the Escola Superior de Educação de Coimbra. The practical component was structured around specific curricular units, interlinking theory, collaborative projects, and immersive experiences through real-world simulations. Findings indicate that the PBEL model

strengthens competences such as creativity, critical and divergent thinking, leadership, and collaboration. The practical application, grounded in Kolb's (1984) experiential learning cycle, entrepreneurial pedagogy, and the theoretical contributions of Piaget (1976), Vygotsky (1978), and Schön (1983), reinforced the connection between theoretical knowledge and concrete practice. The study concludes that integrating PBL and Experiential-Based Learning constitutes an effective pedagogical strategy for entrepreneurship education, with replicable potential adaptable to other educational contexts

Keywords: entrepreneurial education, project-based learning, experiential learning, higher education, socioeducational animation

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação empreendedora tem vindo a destacar-se como um dos principais pilares para a formação de profissionais inovadores capazes de encarar os desafios do mercado. No ensino superior, esta área tem vindo a consolidar-se como um campo de estudo fundamental para o desenvolvimento de competências empreendedoras, como a autonomia, a criatividade, a resiliência e a capacidade de resolução de problemas.

Neste contexto, a aplicação de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projeto (Project-Based Learning ou PBL) e a Aprendizagem Experiencial, é fundamental na medida em que promove a participação ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem, aproximando o conhecimento teórico da realidade prática.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning - PBL) e a Aprendizagem Experiencial, destacam-se como duas estratégias pedagógicas que permitem aos estudantes desenvolver competências empreendedoras ao resolverem desafios reais e ao colocar-se os estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentiva-se o trabalho colaborativo na conceção e execução de projetos que simulam problemas do mundo real e levam à reflexão sobre as suas práticas.

Desta forma, estas metodologias contribuem significativamente para a aquisição de competências essenciais no âmbito das competências de inovação e transformação, isto é, de empreendimento, proporcionando uma experiência de ensino mais significativa e aplicável.

Tem como objetivo analisar criticamente a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Experiencial aplicada ao desenvolvimento de competências empreendedoras no ensino superior. O trabalho procurará evidenciar os benefícios desta abordagem, os seus desafios e as estratégias mais eficazes para a sua implementação, oferecendo uma visão abrangente sobre a sua aplicabilidade e o impacto no desenvolvimento do potencial criativo e inovador, dinamizador e transformador dos estudantes, ou seja, com capacidade de transformar ideias em realidade.

METODOLOGIA

O Trabalho assenta numa abordagem mista, combinando uma revisão sistemática da literatura com a análise de um caso prático. Inicialmente, procedeu-se à pesquisa de artigos científicos em bases de dados internacionais e nacionais (Scopus, Web of Science, Google Scholar e SciELO) o que permitiu fundamentar a aplicação prática, desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Animação Socioeducativa, que integra no seu método pedagógico, um modelo híbrido denominado '*Aprendizagem Experiencial Baseada em Projetos – PBL*', baseado no método da '*Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP (LBP)*' e na '*Aprendizagem Experiencial*'.

EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

A educação empreendedora, vista como um campo multidisciplinar que procura preparar os indivíduos para criarem, inovarem e atuarem proactivamente em diferentes contextos desde empresariais, aos culturais, educativos e sociais. Segundo Kuratko (2005), o ensino do empreendedorismo não se limita à simples transmissão de conceitos de gestão e estratégia, sendo necessário desenvolver competências como a criatividade, a resiliência e o pensamento crítico.

Schaefer e Minello (2017) são de opinião que o empreendedorismo deve ser compreendido não apenas como um conjunto de conhecimentos, mas também como uma forma de estar, na qual o indivíduo empreendedor manifesta uma mentalidade proativa e adaptativa. Esta perspetiva reforça a importância de uma educação empreendedora que promova não só competências técnicas, mas também o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva, essencial para enfrentar os desafios de contextos sociais e organizacionais complexos.

Autores como Gibb (2005) e Drucker (1985), salientam a importância de uma abordagem educativa que vá além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, fomentando o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora e adaptativa.

Dolabela e Filion (2013), introduzem o conceito de Pedagogia Empreendedora (PE), realçando a importância de se desenvolver a mentalidade empreendedora desde os primeiros anos de educação, mas também no ensino superior. A (PE) recorre a elementos como a autoidentidade, a democracia, a cooperação e a aprendizagem, promovendo um pensamento imaginativo e intuitivo, essencial para o desenvolvimento de competências empreendedoras em qualquer fase da educação.

Para Ribeiro e Plonski (2020), uma sólida formação empreendedora, integrada nas diferentes disciplinas do ensino superior, permite que os estudantes possam desenvolver competências transversais essenciais para aumentarem as suas possibilidades de obterem sucesso profissional. Os autores defendem que a educação para o empreendedorismo não se deve limitar a cursos específicos vocacionados exclusivamente para a área dos negócios, mas sim, ser transversal a diversas áreas do conhecimento como a cultura, a educação, a saúde e o social, promovendo uma abordagem mais holística da aprendizagem empreendedora, que considere também a participação ativa dos estudantes como

protagonistas do processo educativo, ou seja como protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento. Jardim (2022) refere que a educação para o empreendedorismo: visa o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias a todos e que são requeridas em todas as circunstâncias profissionais. Entre essas competências destacam-se o espírito de iniciativa, o pensar fora da caixa e o trabalho em equipa; a criatividade, a inovação e a capacidade para assumir riscos calculados; a aptidão para planificar e gerir projetos. São competências necessárias para toda e qualquer pessoa, independentemente da profissão e da função que desempenhe. (Jardim, 2022, p.103)

Para complementar esta abordagem, as teorias da aprendizagem fornecem-nos uma base sólida para o desenvolvimento de metodologias ativas e inovadoras. O construtivismo, proposto por Jean Piaget, reforça a importância do estudante, enquanto aprendiz, na construção ativa do conhecimento, através da interação com o ambiente e da assimilação e na acomodação de novas informações (Piaget, 1976).

Lev Vygotsky, vem complementar esta teoria, ao introduzir uma abordagem sociocultural, ao destacar a importância das interações sociais e da mediação simbólica na construção do conhecimento. Segundo o autor, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim através do diálogo e da colaboração entre indivíduos, sendo fundamental o apoio de pessoas mais experientes. Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), vem estabelecer a distância entre aquilo que o aluno consegue realizar de forma autónoma e o que é possível alcançar com ajuda, evidenciando a necessidade de uma intervenção pedagógica adequada. Esta abordagem integra os métodos tradicionais da inovação, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias educativas eficazes (Vygotsky, 1978).

Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning) – PBL

A Aprendizagem baseada em projeto - PBL é uma abordagem centrada no estudante, na qual a aprendizagem ocorre através do desenvolvimento de projetos que respondem a problemas reais e complexos (Bell, 2010), promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Segundo Thomas (2000), esta metodologia estabelece uma ligação entre o conhecimento teórico e a sua aplicação prática, permitindo que os estudantes desenvolvam competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em equipa.

No ensino superior, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) revela-se especialmente eficaz na preparação de estudantes para o mercado de trabalho, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa, além de desenvolver competências essenciais como a autoeficácia e a capacidade de adaptação a novos contextos (Hallinger, 2021).

A Aprendizagem Experiencial (Experiential-Based Learning - EBL) ou Aprendizagem Baseada na Experiência e Vivência Prática

A aprendizagem experiencial ou aprendizagem baseada na experiência e vivência prática, tem sido uma das bases fundamentais da educação empreendedora, na medida que incentiva a construção do conhecimento a partir da experiência ou da vivência prática.

Segundo Kolb (1984), a aprendizagem experiencial e vivencial ocorre por meio de um ciclo contínuo composto por quatro etapas: **i)** experiência concreta, **ii)** observação reflexiva, **iii)** conceitualização abstrata e **iv)** experimentação ativa. Este modelo reforça a ideia que a aprendizagem eficaz exige a participação ativa do estudante em situações reais. Estas dimensões do "*learning space*" proporcionam aos estudantes um ambiente seguro e igualmente estimulante para inovar, experimentar e refletir.

Para este processo de aprendizagem, o conceito de "profissional reflexivo", introduzido por Schön (1983), vem realçar a importância da reflexão na prática para o desenvolvimento de novas competências. O autor defende que os empreendedores aprendem de forma mais eficiente quando têm a oportunidade de refletir sobre as suas experiências, avaliando as decisões tomadas e ajustando as estratégias com base no conhecimento adquirido. Esta visão vem dar evidência à importância da reflexão crítica na prática profissional, fomentando o desenvolvimento contínuo de competências. É nesta perspectiva que a integração da aprendizagem experiencial no ensino superior e no desenvolvimento de competências empreendedoras em particular, vem criar um ambiente propício para os estudantes desenvolverem capacidades práticas e de adaptação a contextos organizacionais e sociais complexos e em constante mudança.

A combinação das metodologias PBL e Experiencial

Ao combinarmos a metodologia de projeto (PBL) com a aprendizagem baseada na experiência (EBL), criamos um ambiente de aprendizagem híbrido que permite desenvolver competências e capacidades essenciais para o mercado de trabalho. Enquanto a PBL promove a aplicação prática do conhecimento e o trabalho colaborativo, a EBL complementa este processo através da reflexão crítica e do desenvolvimento de uma mentalidade adaptativa (Beard & Wilson, 2018). Essa combinação (Tabela 1), permite que os estudantes não só adquiram conhecimentos teóricos e desenvolvem competências práticas, como a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico e habilidades práticas concretas, mas também, a capacidade de reflexão sobre as práticas e de adaptação a diferentes contextos profissionais.

Vantagens	Aprendizagem Baseada em Projeto (PBL)	Aprendizagem Experiencial ou Aprendizagem Baseada na Experiência ou na Vivência Prática (EBL)
Aprendizagem Ativa	Envolvimento prático em projetos reais (Bell, 2010)	Participação direta e reflexão sobre a experiência (Kolb, 1984)

Desenvolvimento de Competências Práticas	Aplicação de conhecimentos teóricos em situações reais (Hmelo-Silver, 2004)	Aquisição de habilidades práticas em contextos autênticos (Beard & Wilson, 2018)
Pensamento Crítico	Resolução de problemas complexos e análise crítica (Thomas, 2000)	Reflexão contínua sobre a prática (Schön, 1983)
Colaboração e Trabalho em Equipa	Incentivo ao trabalho colaborativo em projetos (Crespí et al., 2022),	Desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Crespí et al., 2022),
Autonomia e Responsabilidade	Estímulo à autogestão do processo de aprendizagem (Condliffe et al., 2017)	Promoção da independência na aprendizagem e na tomada de decisões (Dewey, 1938)

Tabela 1 - Vantagens da Aprendizagem PBL e da Aprendizagem Experiencial

Esta abordagem promove o desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração, o trabalho de equipa e a comunicação eficaz, que são essenciais em ambientes de trabalho dinâmicos e multifacetados (Kolb, 1984; Crespí et al., 2022). Além disso, ao serem expostos a situações práticas e desafiadoras, os estudantes aprendem a lidar com a incerteza e a tomar decisões fundamentadas, o que é indispensável para desenvolver uma mentalidade empreendedora (Jardim, 2021).

A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO HÍBRIDO - A Aplicação Do *PBL* e a *EBL* no Caso Da Licenciatura De Animação Socioeducativa: *Aprendizagem Experiencial Baseada em Projetos (Project-based Experiential Learning - PBEL)*.

No contexto das Licenciaturas de Animação Socioeducativa (ASE), da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, a aplicação destas metodologias tem evidenciado resultados positivos. Os estudantes desenvolvem e executam projetos socioeducativos que lhes permitem aplicar conhecimentos teóricos e refletir sobre as suas práticas, reforçando competências essenciais como a liderança, a empatia e a capacidade de resolução de problemas.

Este processo de aprendizagem ocorre através da realização de experiências práticas organizadas em torno de projetos, facilitando a compreensão, tanto para os docentes orientadores como para os estudantes, ao trabalhar-se com base num método de aprendizagem que une a conceção e fundamentação de estratégias socioeducativas e a estruturação de atividades com envolvimento experiencial.

A aprendizagem baseada em projetos oferece a estrutura necessária para desenvolver tarefas complexas e colaborativas, enquanto a aprendizagem experiencial privilegia a experiência, a aquisição de habilidades, a reflexão e a aplicação prática do conhecimento. Ao combiná-los, formamos um processo que não só transmite a teoria, mas também desenvolve as competências e as habilidades práticas essenciais.

Este procedimento metodológico de *Aprendizagem Baseada em Projetos (PBEL)*, utilizado na unidade curricular de Organização e Animação de Campos e Colónias de Férias (OACCF) do 2.º ano das licenciaturas em ASE, estrutura a aprendizagem através de projetos bem definidos, incorporando uma visão de futuro ao integrar a experiência e a reflexão como elementos centrais para a consolidação da aprendizagem.

O caso prático das unidades curriculares de organização e animação de campos e colónias de férias, da licenciatura em ASE: do desenvolvimento à avaliação

As unidades curriculares de Organização e Animação de Campos e Colónias de Férias integram a estrutura curricular da área vocacional de Educação e Lazer das licenciaturas em ASE, ministradas no regime diurno e no regime pós-laboral. Estas unidades curriculares têm uma base teórica sólida, com uma aplicação prática orientada para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Desenvolve-se no 2.º semestre do 2.º ano, com base num plano de aulas estruturado de modo a combinar: **i)** uma formação teórica sólida, **ii)** uma aprendizagem baseada na construção de um projeto (PBL) e **iii)** uma aprendizagem baseada na experiência prática (PBEL). Esta estrutura possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes.

Metodologia de Formação

Durante o 2º semestre, cada unidade curricular é desenvolvida com base num plano de aulas delineado, que articula formação teórica em sala de aula, trabalho prático em equipa sob a supervisão do docente e trabalho autónomo, permitindo que os estudantes, em grupo, construam progressivamente a sua ideia de projeto. Esse processo é suportado por um feedback contínuo, que orienta os estudantes até à implementação efetiva numa semana ‘*outdoor*’, dedicada à realização de uma formação intensiva em regime residencial, com a duração de cinco dias, em que é simulada a realização de um campo de férias. Nesta formação, os estudantes desempenham simultaneamente os papéis de participantes, formandos, formadores e de animadores socioeducativos.

A Formação Teórica

A *fundamentação teórica* do projeto aborda os fundamentos e a evolução dos campos e colónias de férias enquanto contextos socioeducativos de grande relevância, valorizando a tradição histórica desses espaços e a sua importância na formação de crianças e jovens. São igualmente apresentados os fundamentos das dinâmicas e orientação de grupo, da importância dos jogos pedagógicos, da exploração do meio envolvente, da importância das expressões criativas e artísticas, bem como das atividades desportivas e de aventura, enquanto instrumentos e dispositivos pedagógicos para o desenvolvimento das mais diversas capacidades e competências pessoais e sociais das crianças e jovens. Esta proposta pedagógica encontra-se em conformidade com a legislação aplicável e os princípios da sustentabilidade, promovendo estilos de vida saudáveis, sustentáveis e socialmente equitativos, de acordo com os desafios atuais.

Dinâmica do Projeto e Organização

No início das aulas, o docente já tem um local previsível num raio de 50 quilómetros da cidade de Coimbra, onde a parte prática do projeto será realizada ao longo de cinco dias. No entanto a escolha é sempre discutida e definida com os estudantes. A escolha do local é determinada em função da distância, das condições de estadia oferecidas (alojamento e alimentação), das condições físicas para a realização das atividades normalmente propostas, dos apoios e parcerias locais conseguidos e, caso necessário, do custo final suportado por cada aluno. Sempre que possível, a parte prática é realizada em centros vocacionados para a realização de campos e colónias de férias.

Organização das equipas: As duas turmas juntas têm no total 40 estudantes, sendo divididos em equipas de quatro. A estruturação do projeto em diversas equipas implica a necessidade de serem definidas algumas funções consideradas essenciais para o seu funcionamento: coordenação da equipa, tesoureiro, secretariado e gestão do economato. Este tipo de organização dos grupos reforça os princípios de liderança, cooperação e autogestão, essenciais para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e para os objetivos de aprendizagem pretendidos.

A Conceção do Projeto: Os estudantes recebem previamente informações sobre o local onde a parte prática será realizada e sobre as condições oferecidas. São convidados a explorar previamente os aspetos ambientais, sociais e culturais da localidade através da pesquisa na internet, bem como a visitar antecipadamente o espaço.

O projeto a desenvolver por cada equipa consiste na conceção de um projeto socioeducativo para um campo ou colónia de férias com a duração de cinco dias, o qual deve contemplar os seguintes aspetos: definição e fundamentação de um problema socioeducativo relevante para um determinado grupo etário; aprendizagens a desenvolver e uma estratégia socioeducativa lúdica que contemple dinâmicas de grupo, oficinas de expressão criativa, atividades desportivas e de exploração do meio ambiente e cultural locais.

Embora seja opcional, as equipas são desafiadas a criar um *'imaginário'* - tema imaginário a partir de histórias infantis, filmes populares conhecidos ou originais, que transportará os participantes para uma realidade ficcionada e servirá de elemento aglutinador de todas as atividades.

É previamente definido um calendário com as diferentes fases de desenvolvimento do projeto até à sua conclusão final: **i)** Análise da problemática, caracterização destinatários e dos objetivos de aprendizagem; **ii)** Definição da estratégia, do imaginário e das atividades lúdicas; **iii)** Planificação das atividades; **iv)** Organização das atividades, preparação e produção de materiais, negociação e articulação com as restantes equipas; **v)** Apoios e parcerias locais para o desenvolvimento das atividades. Em cada fase, as equipas são obrigadas a apresentar e discutir as suas propostas com o docente e a receber as suas sugestões e orientações.

A Aprendizagem Experiencial

Execução das Atividades: No que se refere à componente prática e experiencial, cada equipa é convidada a definir um dia inteiro de atividades para um campo ou colónia de férias, com base nas propostas de atividades definidas no seu projeto para cinco dias. Cada dia de atividades fica sob a responsabilidade de duas equipas em simultâneo que assumem a sua responsabilidade pelo grupo de participantes a partir do final das atividades dos dois grupos anteriores, ou seja, a partir das 23h30 e até às 23h30 do dia seguinte. A partir do momento que tomam posse, ficam responsáveis pela gestão pedagógica e funcional do espaço e de todos os acontecimentos que surjam até à posse dos próximos grupos. Esta função implica o deitar e o levantar, a articulação entre equipas, a gestão dos espaços e materiais, a gestão do tempo, a articulação com os serviços, a gestão dos tempos mortos, as questões de saúde, alimentação e a execução do seu projeto socioeducativo.

As ações formativas seguem uma sequência organizada, que abrange momentos de despertar e aquecimento matinal, atividades de animação desportiva e oficinas de expressão, momentos de reflexão crítica em cada período do dia, atividades noturnas ou de serão, e termina com um momento de avaliação do dia e de vigilância do silêncio e do grupo. Do despertar às 8h00 ao tempo das refeições, as atividades decorrem de forma contínua das 10h00 às 22h30, organizadas de acordo com uma dinâmica e organização do tempo típicas de um campo de férias ou colónia de férias.

Avaliação e Instrumentos de Avaliação: A avaliação contínua está integrada no processo, com indicadores que medem tanto o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes ao longo do processo, o desempenho em equipas e os resultados imediatos das atividades, bem como os respetivos impactos a curto e médio prazo, garantindo a melhoria contínua dos contributos individuais e dos projetos (Tabela 1).

A Observação participante continua do docente durante a implementação das atividades, permite identificar em tempo real as estratégias bem-sucedidas e os desafios enfrentados. No final de cada período do dia, final das atividades da manhã, final das atividades da tarde e avaliação final após as atividades noturnas ou de serão encontra-se predefinida meia hora de reflexão sobre o desempenho das equipas durante o período em avaliação. Estas avaliações são centradas nos objetivos de aprendizagem propostos, na estratégia socioeducativa desenvolvida (adequação e inovação) e no desempenho da equipa. Todas as equipas predefinidas reúnem durante dez minutos para avaliar o desempenho das equipas em ação, considerando sempre os aspetos menos positivos, os aspetos mais positivos e as recomendações de melhorias a efetuar. Cada equipa, através do interlocutor escolhido, terá um minuto e meio para comunicar em plenário as suas conclusões que devem incluir sempre: 3 aspetos menos positivos, 3 aspetos mais positivos, e 3 recomendações. Os grupos em avaliação terão cinco minutos para se pronunciarem no final sobre as avaliações realizadas.

A avaliação intercalar do processo de aprendizagem é realizada no final de cada uma das fases predefinidas e apresentadas anteriormente no ponto ‘Dinâmica do Projeto e Organização’, bem como no final, após a execução do projeto. Em cada fase os estudantes em grupos devem de realizar a sua autoavaliação com base em critérios previamente definidos, através do preenchimento de uma ficha de competências centrado em competências³ sociais e profissionais e uma ficha de desempenho como membro da equipa. Este processo permite avaliar a evolução de cada estudante no desenvolvimento de habilidades e competências sociais e profissionais, bem como o seu desempenho e contributo para os resultados da equipa. A média final apurada terá um peso predefinido na avaliação final de cada estudante.

No final, é solicitado a cada equipa e aos estudantes individualmente, a entrega de relatórios reflexivos com o objetivo de serem captadas as perceções sobre as aprendizagens, habilidades e competências desenvolvidas ao longo de todo o processo formativo. O processo termina com a realização de um *focus group* onde se promove um debate aprofundado para captar as perceções sobre como os conceitos teóricos mais relevantes foram integrados na prática, as competências desenvolvidas e a recolha de sugestões de aperfeiçoamento do modelo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação direta e análise dos resultados dos *focus group* e dos relatórios de grupo e individuais elaborados há mais de uma década⁴, que a combinação e complementaridade (PBEL) das metodologias em *Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)* e as *Aprendizagens Experienciais*, é mais eficazes no fomento da educação para o empreendedorismo no ensino superior.

Dos dados compilados das fichas de autoavaliação e dos relatórios individuais e de grupo, podemos concluir que este modelo apresenta as seguintes vantagens:

Desenvolvimento de Competências Essenciais: Ao combinarem a resolução de problemas inerente aos projetos com a reflexão sobre a experiência vivida, os estudantes afirmam que desenvolveram capacidades como a criatividade, a inovação, a liderança e o trabalho de equipa, atributos indispensáveis no ambiente empreendedor.

Ciclo de Aprendizagem Reflexiva: A prática experiencial estimula um ciclo de ação-reflexão. Os estudantes admitem terem desenvolvido mais capacidade para avaliar melhor e a reagir melhor aos seus sucessos e fracassos, ajustando estratégias e desenvolveram uma

³ Para Jardim (2022, p. 60), “Conhecimentos, atitudes e habilidades que contribuem para se ser bem-sucedido na concretização de ideias, tendo para isso como ponto de partida as necessidades de clientes e como resultado o cumprimento de objetivos funcionais, sociais ou emocionais.”

⁴ Esta metodologia foi introduzida pela primeira vez na unidade curricular (UC) em 2009 pelo professor António Leal, coordenador desde então da UC. De 2009 a 2016 funcionou como UC opcional do 3º ano da licenciatura. A partir de 2017 passou a UC obrigatória para o ramo vocacional em Educação e Lazer por sugestão da A3E's (Agência de Avaliação Externa), após auscultação de estudantes e diplomados, durante o processo de avaliação das licenciaturas em 2016.

mentalidade de melhoria contínua, uma característica fundamental para a capacidade de adaptação no mercado de trabalho.

Envolvimento e Motivação: A natureza ativa e participativa do método despertou nos estudantes um maior motivação e expectativa, aumentando o seu nível de motivação no curso, ao mesmo tempo que passaram a sentir-se mais responsáveis pela própria aprendizagem, favorecendo a tomada de decisões e a proatividade.

Ligação com a Realidade: Os projetos que recriam desafios reais de inovação social facilitam a transição do ambiente académico para o mundo profissional. Os estudantes reconhecem que a experiência vivida e as habilidades adquiridas aproxima-os das dinâmicas e das exigências da sociedade. Isso reforça a capacidade de identificar oportunidades e agir de forma estratégica.

A estruturação metódica e integrada dos projetos na experiência prática permite-lhes aplicarem conhecimentos teóricos em situações reais. Esta integração é crucial para o desenvolvimento de uma cultura empreendedora, na medida em que permite transformar ideias em ações concretas, resultando num modelo que potencia o desenvolvimento consistente e integrado das competências empreendedoras. Estas capacidades são fundamentais para a inserção no mercado de trabalho, tornando os estudantes mais aptos a enfrentar desafios complexos e a inovar em diferentes contextos.

Ao focar-se na aplicação prática do conhecimento e na resolução de problemas reais, a *PBEL* contribui significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a capacidade de colaboração. Desta forma, demonstramos que a aplicação destas metodologias no ensino superior, se distingue pela sua capacidade de envolver os estudantes num processo ativo de aprendizagem, no qual a experimentação e a reflexão são essenciais para a construção do conhecimento. Conforme demonstrado na literatura revista e no caso prático apresentado, melhora a motivação dos estudantes, facilita a retenção do conhecimento e estimula uma postura mais proativa na resolução de problemas (Tabela 1).

Em resumo, o modelo de "Aprendizagem Experiencial Baseada em Projetos" não só consolida as tradições pedagógicas comprovadas, mas também oferece uma abordagem inovadora e prática que contribui para uma cultura empreendedora dos futuros profissionais de animação socioeducativa.

Para fortalecer esta prática, nos programas académicos, as instituições de ensino devem investir na capacitação dos docentes, alargar as parcerias com organizações externas e adaptar os seus currículos para integrar projetos interdisciplinares⁵. Dada a

⁵ Um bom exemplo de investimento na formação de docentes do ensino superior em metodologias de PBL e de cocriação, foi a formação promovida por 13 Politécnicos portugueses que promoveram entre 2020 e 2023 este tipo de formação, contratando para o efeito a empresa finlandesa DEMOLA para capacitar cerca de 900 docentes. <https://portal.portugal.demola.net/>

relevância da PBEL no desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora no ensino superior, futuros estudos poderão explorar o seu impacto a longo prazo na trajetória profissional dos estudantes, comparando a sua eficácia com a de outras metodologias ativas ou investigar como a PBEL pode ser adaptada a diferentes contextos educativos permitindo realizar estudos comparativos que contribuindo para uma melhor compreensão e identificação de práticas pedagógicas eficazes em diferentes contextos de ensino.

Referências Bibliográficas:

- Beard, C., & Wilson, J. P. (2018). *Experiential learning: A handbook for education, training, and coaching*. Kogan Page. <https://bit.ly/46FfGBY>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. https://knilt.arcc.albany.edu/images/4/45/Project-Based_Learning_for_the_21st_Century-Skills_for_the_future.pdf
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review* (Working Paper). MDRC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578933.pdf>
- Crespí, P., García-Ramos, J. M., & Aramburu, M. J. (2022). Project-based learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259–276. <file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/993-6154-1-PB.pdf>
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi. <http://bit.ly/3UuCq0d>
- Dolabela, F., & Filion, L., (2013). Fazendo revolução no Brasil: A introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 3(2). [file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/Dialnet-FazendoRevolucaoNoBrasil-9044882%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/Dialnet-FazendoRevolucaoNoBrasil-9044882%20(1).pdf)
- Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Harper & Row.
- Gibb, A. (2003). In Pursuit of a New 'Enterprise' and 'Entrepreneurship' Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combinations of Knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 1(1), 1–10. https://www.ute.com/articles/gibb_hannon.pdf
- Gibb, A., (2005). 'Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change'. NCGE Policy paper series https://ncee.org.uk/wp-content/uploads/2023/09/towards_the_entrepreneurial_university.pdf
- Hallinger, P. (2021). Tracking the Evolution of the Knowledge Base on Problem-based Learning: A Bibliometric Review, 1972-2019. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 15(1). <file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/EI1322682.pdf>
- Hmelo-Silver, C., (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/Hmelo-Silver2004-ZZaX8.pdf>
- Jardim, J. (2022). 365+ *Dicionário de Empreendedorismo* (280 pp.). Mais Leituras. ISBN 978-989-730-079-0
- Jardim, J. (2022). Competências Empreendedoras para ser Bem-Sucedido no Mundo Global e Digital: Proposta de um quadro de referência, *video jornal of social and human Research*, 1(2), 1-24. <https://vjshr.uabpt.uema.br/index.php/ojs/article/view/13/22>
- Kolb, A., & Kolb, D., (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. [file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/2005AMLElearningStylesandLearningSpaces2005%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/2005AMLElearningStylesandLearningSpaces2005%20(3).pdf)
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2ª ed.). Pearson Education. <https://learningfromexperience.com/books/experiential-learning-experience-as-the-source-of-learning-and-development-book-excerpt.pdf>
- Kolb, D., (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kuratko, D. F. (2005, setembro). *The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges*. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–598. <https://pt.scribd.com/document/598951789/j-1540-6520-2005-00099-x>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. OECD Publishing. <file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/cccac96a-en.pdf>

- Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: How teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(2). <file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/s43031-021-00042-x.pdf>
- Piaget, J. (1976). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, linguagem*. Editora do Conhecimento.
- Ribeiro, A. T. V. B., & Plonski, G. A. (2020). Educação empreendedora: O que dizem os artigos mais relevantes? Proposição de uma revisão de literatura e panorama de pesquisa. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 9(1), 10–41 <https://regepe.org.br/regepe/article/view/1633/pdf>
- Schaefer, R., & Minello, I., (2017). A formação de novos empreendedores: natureza da aprendizagem e educação empreendedoras. *Revista da Micro e Pequena Empresa*, 11(3), 2–20. <file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/OneDrive/Ambiente%20de%20Trabalho/Certificados%202024/CERTIFICADOS%202025/Formaodeempreendedores.pdf>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. [file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/Donald A Schon The Reflective P
ractice%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lu%C3%ADsa%20Almeida/Downloads/Donald A Schon The Reflective Practitioner%20(1).pdf)
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Educação Empreendedora *Onlife*: Analisando o ato educativo a partir do ciclo da aprendizagem experiencial

Gustavo Henrique Silva de Souza

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)|gustavo.souza@ifnmg.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-4046-9669>

Aline Patrícia Sobral dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) | aline.filo.edu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7065-6959>

Fábia Magali Santos Vieira

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)| fabiamsv@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9497-5789>

Resumo: O objetivo deste trabalho é, por meio de um ensaio teórico, discutir uma proposta de educação empreendedora baseada na perspectiva do paradigma da Educação OnLIFE, dentro de uma abordagem integrativa por meio da conjunção de suas similaridades em termos de pressupostos e concepções didático-pedagógicas, tendo-se como base uma análise do processo educativo a partir do ciclo da aprendizagem experiencial. Nessa articulação, o texto propõe um deslocamento em relação às abordagens tradicionais da educação empreendedora, centradas na resolução de problemas e no desenvolvimento de competências técnicas individuais, em direção a uma perspectiva rizomática, ecossistêmica e conectiva de formação. Enfatiza-se a Experimentação Ativa como ponto de partida no ciclo da aprendizagem experiencial, destacando seu papel no desenvolvimento de competências empreendedoras como criatividade, pensamento crítico, resiliência e ação ética. Um comparativo é apresentado para explicitar as diferenças entre a educação empreendedora tradicional e a educação empreendedora OnLIFE, evidenciando transformações conceituais e metodológicas. O estudo ressalta a tensão entre a base antropocêntrica da aprendizagem experiencial e a proposta pós-antropocêntrica da Educação OnLIFE, sem, contudo, descartar sua relevância para a formação de sujeitos conectados, conscientes e capazes de agir em redes vivas de coaprendizagem. O contributo esperado deste estudo é oferecer uma alternativa teórico-metodológica capaz de ampliar a compreensão da educação empreendedora para além do viés instrumental e individualista. Sua originalidade reside em articular, de modo inédito, o ciclo da aprendizagem experiencial com o paradigma OnLIFE, propondo uma abordagem conectiva e pós-antropocêntrica para a formação empreendedora.

Palavras-chave: educação OnLIFE, educação empreendedora, aprendizagem experiencial

Abstract: The aim of this paper is, through a theoretical essay, to discuss a proposal for entrepreneurial education grounded in the paradigm of OnLIFE Education, adopting an

integrative approach through the convergence of shared assumptions and didactic-pedagogical conceptions. This is based on an analysis of the educational process through the lens of the experiential learning cycle. Within this articulation, the text proposes a shift away from traditional approaches to entrepreneurial education — typically centred on problem-solving and the development of individual technical skills — towards a rhizomatic, ecosystemic, and connective perspective of learner formation. Active Experimentation is emphasised as the starting point in the experiential learning cycle, highlighting its role in fostering entrepreneurial competencies such as creativity, critical thinking, resilience, and ethical action. A comparative framework is presented to elucidate the distinctions between traditional entrepreneurial education and the OnLIFE approach, evidencing conceptual and methodological transformations. The study highlights the tension between the anthropocentric foundations of experiential learning and the post-anthropocentric proposal of OnLIFE Education, while acknowledging the continued relevance of experiential learning in forming connected, conscious subjects capable of acting within living co-learning networks. The expected contribution of this study is to offer a theoretical-methodological alternative that expands the understanding of entrepreneurial education beyond an instrumental and individualistic bias. Its originality lies in uniquely articulating the experiential learning cycle with the OnLIFE paradigm, proposing a connective and post-anthropocentric approach to entrepreneurial formation.

Keywords: OnLIFE education, entrepreneurial education, experiential learning.

1. Introdução

O objetivo deste estudo é, por meio de um ensaio teórico, discutir uma proposta de educação empreendedora baseada na perspectiva OnLIFE, por meio da conjunção de suas similaridades em termos de pressupostos e concepções didático-pedagógicas, tendo-se como base uma análise do processo educativo a partir do ciclo da aprendizagem experiencial. O termo “educação empreendedora” vem sendo utilizado desde a década de 1990 para retratar um modelo pedagógico e andragógico para a formação de indivíduos para as competências empresariais e à promoção do espírito empreendedor, com ênfase na construção de *softskills* específicas (p.ex., liderança, criatividade, senso de oportunidade) e comportamentos planejados, como proatividade, resiliência ao risco, inovação, desenvolvimento de ideias (Tomy & Pardede, 2020; Tornikoski & Maalaoui, 2019). A educação empreendedora, em sua essência, reforça uma visão de educação multidisciplinar e aberta, contrapondo-se a epistemologias de educação tradicionais, sendo reconhecida como um catalisador de práticas que fomentam a criatividade, a resiliência e a capacidade de resolução de problemas nos estudantes (Heuer & Kolvereid, 2014).

Por sua vez, a Educação OnLife, enquanto reconfiguração explicativa e interpretativa de uma educação digital, hiperconectada e rizomática (no sentido de trológico do termo) intrinsecamente ligada à vida (Schlemmer & Moreira, 2020), propõe

uma transubstanciação⁶ do processo educativo, integrando as dimensões online e offline da vida contemporânea e enfatizando a necessidade de um agenciamento digital e ético. Isso impele o desenvolvimento de práticas didático e pedagógicas direcionadas para um processo de ensino e de aprendizagem inventivo (Schlemmer & Kersch, 2023).

Na literatura, comumente, tem-se atribuído à educação empreendedora à aprendizagem híbrida (*blended learning*), com foco ferramental e infraestrutural – isto é, na integração de recursos digitais para otimizar o ensino de habilidades empresariais e fomentar a autonomia dos aprendizes (Viebig, 2022). Vecchiarini et al. (2024) evidenciam que a pandemia de COVID-19 reconfigurou a aprendizagem experiencial em ambientes online, trazendo novas possibilidades e limites para a educação empreendedora digital. No entanto, essa abordagem, embora amplie o acesso a conteúdos e o uso de tecnologias digitais, frequentemente se restringe à instrumentalização do processo formativo, enfatizando metodologias baseadas em plataformas de ensino digital e ambientes virtuais de aprendizagem. Tal perspectiva tende a desconsiderar aspectos mais amplos do que o desenvolvimento humano e da aprendizagem situada, especialmente no que se refere à construção das subjetividades individuais e à relação entre experiência e conhecimento no contexto digital – sendo uma estrutura antropocêntrica de educação.

Visando refletir sobre uma evolução conceitual, Souza et al. (2025) propõem uma Educação Empreendedora OnLIFE que ultrapassa a concepção do “ensino” de competências empreendedoras, e passa a se tratar da cocriação de um novo tipo de ambiente ecologicamente conectado, do qual surgem problematizações do tempo/mundo presente que podem contribuir para uma visão de interdependência e responsabilidades ecológicas, para formar indivíduos visionários, resolutos, criadores, resilientes, engajados, empáticos, minuciosos, conectados, articuladores e ambiciosos para o bem comum.

De tal modo, a interseção entre a educação empreendedora e a Educação OnLIFE emerge como um território fértil para a construção de abordagens pedagógicas inovadoras e holisticamente orientadas, uma vez que comungam de pressupostos e concepções similares. Por outro lado, em termos práticos, ao se pensar na educação empreendedora de modo pragmático e teoricamente fundamentada para a formação de pessoas, compreende-se a aprendizagem humana de maneira mais contundente como objeto de estudo. Nesse sentido, o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (2015) apresenta uma interpretação lógica e orientada que pode auxiliar na criação de propostas didáticas alinhadas com pressupostos de uma aprendizagem reticular, portanto, OnLIFE, em que a educação, o aprender e o viver estão indissociáveis. Embora compreende-se que a perspectiva OnLIFE

⁶ Segundo Di Felice (2017), a “transubstanciação” da educação consiste na transformação dos fundamentos e práticas educativas, na qual não se trata apenas de uma simples atualização metodológica, mas de uma mudança que reconfigura a essência do processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem implica a desconstrução dos paradigmas tradicionais e a reconstrução de novas relações epistemológicas e sociais, integrando agentes, saberes e práticas de forma reticular.

pressupõe que haja um agenciamento entre agentes humanos (AH) e agentes não humanos (ANH), e as diferentes entidades (tecnologias analógicas e digitais, seres, vírus, animais e humanos) aprendem conjuntamente em ato conectivo e as interações ecológicas reticulares⁷, que considera os mundos físico e digital imbricados, a educação traz em sua epistemologia a formação humana e, portanto, entrelaçada com a aprendizagem humana – abordada neste trabalho.

Cabe pontuar, em última análise, que não há na literatura ainda uma problematização da educação empreendedora por sobre uma abordagem antropocêntrica da aprendizagem nesse contexto, que comumente privilegia exclusivamente o desenvolvimento humano em detrimento das dimensões relacionais e reticulares da vida contemporânea. Essa lacuna revela a necessidade de articulação entre perspectivas que tensionem as propostas pós-antropocêntricas, capazes de integrar agentes humanos e não humanos em ecossistemas de aprendizagem conectivos. É precisamente nesse ponto que este ensaio teórico pretende introduzir a temática e instigar uma reflexão, propondo uma contribuição teórica que une o ciclo da aprendizagem experiencial, de base tradicionalmente antropocêntrica, à Educação OnLIFE, de inspiração pós-antropocêntrica. Tal movimento, busca ampliar os horizontes conceituais e metodológicos ao propor uma matriz interpretativa que conecta experiência, subjetividade e interdependência ecológica, podendo sustentar, a posteriori, estudos empíricos.

2. Educação OnLIFE e Empreendedora

O paradigma da Educação OnLIFE aponta para a transfiguração nos processos pedagógicos, nas metodologias e nas práticas educacionais convencionais, introduzindo uma abordagem de um coengendramentos entre diversas tecnologias digitais conectadas e, consequentemente uma variação na intensidade, com maior flexibilidade, personalização e inventividade, alinhada às demandas da sociedade Onlife. Essa perspectiva viabiliza a implementação de diversas estratégias educacionais, como espaços makers, robótica, jogos, gamificação e metaversos, possibilitando a construção de práticas pedagógicas híbridas, multimodais e criativas. Tais práticas enriquecem a experiência de aprendizagem e incentivam a participação ativa e inventividade dos estudantes (Schlemmer & Moreira, 2020).

Nesse sentido, o paradigma da Educação OnLIFE se remete ao estado de estar conectado (On) e ligado à vida (LIFE), agenciados processos de ensino e de aprendizagem emergem das problematizações do mundo contemporâneo. À medida que viver e conviver ocorrem, cada vez mais, em contextos digitalmente interligados, a Internet das Coisas (IoT)

⁷ O ato conectivo e as interações ecológicas reticulares transformam a saída do próprio nível de equilíbrio cognitivo, na saída do próprio nível perceptivo-sensorial e perceptivo-habitativo, constituindo-se, portanto, um convite a uma hibridação não transitiva e como a construção de processos de humanização por meio das interações com dispositivos técnicos (Di Felice, 2017, p. 26).

desempenha um papel central ao possibilitar a conexão de praticamente tudo no planeta. Esse cenário impulsiona uma educação cada vez mais interconectada, desenvolvida na relação dinâmica entre humanos e não humanos, em um percurso inventivo que redefine espaços e formas de compreender o conceito de habitar, viver e conviver. Isso se concretiza na formação em contextos ecologicamente conectados em rede, sustentados por pedagogias conectivas, metodologias inovadoras e práticas inventivas (Moreira & Schlemmer, 2020; Schlemmer, 2023; 2024).

Por sua vez, a educação empreendedora se baseia no princípio de que a ação empreendedora é um comportamento que não se limita à assimilação de conceitos, mas à sua criação e aplicação na maneira de refletir e tomar decisões (Gonçalves et al., 2022). Logo, a educação empreendedora visa à construção de uma mentalidade que envolva a criação e a aplicação prática do conhecimento. Nesse contexto, competências como criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade são postuladas como fundamentais à nível curricular. O intuito é impulsionar o desenvolvimento pessoal e fortalecer a cidadania ativa, promovendo inclusão social e auto empregabilidade (Jardim et al., 2023).

Assim, a educação empreendedora promove ambientes dinâmicos e diversificados que estimulam a experimentação, o desenvolvimento do capital intelectual e a ampliação do pensamento crítico e holístico. Em termos funcionais, o foco está na geração de conhecimentos e no aprimoramento de competências específicas, as quais incentivam os estudantes a explorarem o desenvolvimento de projetos e soluções. Isso inclui desde a criação de um negócio próprio, seja com fins lucrativos ou sociais, até o empreendedorismo em carreiras autônomas ou liberais, além de abranger o intraempreendedorismo, no qual o indivíduo atua de forma inovadora e proativa dentro de organizações públicas ou privadas (Lopes, 2010).

Ao pensar uma educação empreendedora a partir da perspectiva OnLIFE, temos uma educação empreendedora que não se reduz à transmissão de conteúdos sobre o próprio empreendedorismo, mas que se concretiza na cocriação em um ambiente atópico ecologicamente conectado, onde os processos de ensino e de aprendizagem emergem da problematização do mundo contemporâneo (Souza et al., 2025). Nesse ambiente dinâmico e interconectado, os estudantes são desafiados a desenvolver sua inventividade e a tomar decisões empreendedoras de maneira situada e contextualizada, conforme sofrem um tensionamento de tecnologias digitais em rede e diversas inteligências. Essa abordagem, ancorada em um pensamento ecológico (Morton, 2023), fomenta a formação de empreendedores comprometidos com o desenvolvimento econômico, bem como com a sustentabilidade regenerativa do planeta. Ao integrar os princípios do paradigma da Educação OnLIFE, a educação empreendedora se torna um processo vivo e rizomático, estimulando a criatividade, a adaptação e a inovação de maneira ética e consciente, em sintonia com as complexidades do mundo digitalmente interligado (Souza et al., 2025).

3. Aprendizagem no Ambiente OnLIFE

O paradigma educacional contemporâneo enfrenta desafios que exigem uma abordagem holística e transdisciplinar, capaz de reconhecer a necessidade de reconceituar e lidar com a diversidade de modos de aprendizagens e a complexidade do mundo ao nosso redor. Nesse contexto, a integração do digital e experiências práticas no ensino emerge como uma estratégia promissora para enriquecer a compreensão dos fenômenos científicos pelos estudantes (Barasuol et al., 2024). A exemplo disso, se um professor de física atua com abordagens tradicionais baseadas em giz, quadro e fórmulas matemáticas, ao trazer uma aplicação prática do conhecimento científico, este oferece ao estudante uma perspectiva mais tangível e sensorial, permitindo-se explorar as nuances dos fenômenos naturais através do cheiro, da cor, do contexto e da textura. Tal abordagem fortalece a conexão entre teoria e prática, ao passo que reconhece a singularidade dos modos de aprendizagem de cada indivíduo, conforme destacam Waeytens et al. (2002), cujo professor tem papel de suporte e mediação para fomentar aprendizagens significativas.

Por outro, a compreensão de que a aquisição de conhecimento não se trata apenas de um processo individual, mas um processo multifacetado, representa um ponto de partida fundamental para uma formação educacional mais ampla e transdisciplinar (Schlemmer & Di Felice, 2020). Essa perspectiva reconhece que a escola, o local de trabalho e até mesmo o ambiente doméstico, e os ecossistemas gerados pelas interações entre elementos bióticos (abrangendo organismos vivos como plantas, animais e micróbios) e abióticos (que englobando componentes químicos e físicos, como água, ar, minerais) são facetas de um continuum maior de experiência e, portanto, de aprendizagem. Além disso, essa abordagem transcende as fronteiras tradicionais do conhecimento, reconhecendo que os sistemas de aprendizagem estão intrinsecamente interligados aos ecossistemas naturais e cósmicos.

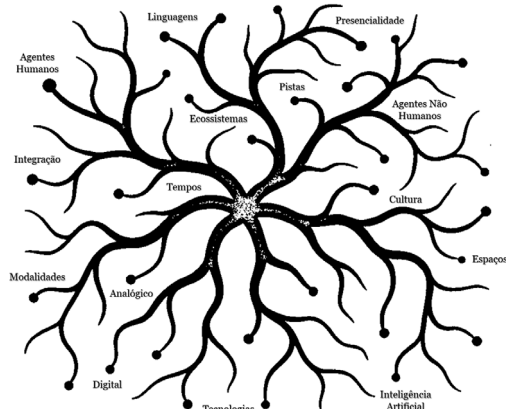
De fato, o universo em sua totalidade é o verdadeiro objeto de estudo da educação, representando um domínio literalmente infinito de investigação e descoberta. Ao reconhecer essa interconexão entre os diferentes níveis de realidade física e digital, a educação é enriquecida e ampliada, oferecendo uma compreensão do mundo que não é mais exclusivamente humana, entende-se como complexa, ramificada e conectada para o desenvolvimento de problemas do cotidiano. Portanto, as práticas da Educação OnLIFE em um contexto hiperconectado traduzem uma sistematização do mundo físico-digital-biológico, que se configuram como coexperiências, isto é, trata-se de um paradigma educacional baseado na experiência e na infomaterialidade de agentes humanos e não-humanos (Schlemmer, 2022) – partindo de uma aprendizagem rizomática.

A aprendizagem rizomática, conforme concebida por Deleuze e Guattari (2011), desafia justamente o sistema linear e hierárquico, em que os conhecimentos se organizam como um tronco central, do qual derivam galhos e ramificações secundárias, refletindo um modelo de aprendizado vertical e que foca no acúmulo progressivo de informações – isso sugere partir de um ponto central, expandindo-se de forma ordenada e linear. Assim, ao invés de ser estruturado por meio da reprodução de informações, delimitação de espaço e normas rígidas de formação moral, o conhecimento, numa perspectiva rizomática, emerge

da experimentação e da multiplicidade de conexões imprevisíveis. O cérebro não opera como uma estrutura homogênea e contínua, mas como um território dinâmico de multiplicidades. Isto é, em vez de um tronco robusto e bem definido, o conhecimento assume a forma complexa de um rizoma: uma rede descentralizada, interligada por múltiplos caminhos, sem uma origem fixa ou um destino determinado (ver Figura 1).

Figura 1.

Aprendizagem Rizomática



Fonte: Imagem criada com o ChatGPT, abril de

2025, prompt: “Crie uma figura intitulada de Aprendizagem Rizomática.”

Considere o conceito concebido por Deleuze e Guattari (2011) e use as seguintes palavras: Presencialidade, Cultura, Espaços, Linguagens, Integração, Agentes Humanos, Ecosistemas, Tecnologias, Digital, Analógico, Modalidades, Agentes Não Humanos, Pistas”.

Assim como as raízes de um rizoma se estendem de forma não linear, expandindo-se em múltiplas direções e atravessando camadas de sentido e matéria, a hibridização proposta pelo paradigma da Educação OnLIFE rompe com as dicotomias entre o físico e o digital, o humano e o tecnológico, o local e o global. Trata-se de um processo de interconexão profunda e contínua, em que tecnologias digitais emergentes, atos conectivos em redes de comunicação e ambiências híbridas funcionam como vetores de intensificação das experiências de aprendizagem, promovendo convergência de espaços, contaminação de culturas e transversalidade de linguagens (Schlemmer et al., 2024).

Nessa perspectiva, emergem diversidades de presencialidades – física, digital, social, afetiva e cognitiva – que desafiam os modelos e padrões convencionais de presença que implicam o repensar e o reconceituar a compreensão de aprendizagem como fenômeno relacional e distribuído. A presença deixa de ser compreendida como mera ocupação espacial geográfica e passa a ser vista como um território de intensidades e agenciamentos, que mobilizam sujeitos, biodiversidade, artefatos, códigos e afetos em processos de coaprendizagem (Schlemmer & Di Felice, 2020).

As raízes rizomáticas desse processo representam a multiplicidade cultural e biodiversa que atravessa os sujeitos e os territórios – desde culturas pré-digitais até práticas emergentes no contexto das redes – e apontam para a necessidade de uma educação sensível à diversidade sociocultural e à inclusão de múltiplas formas de

expressão: textual, oral, gestual, visual, gráfica e digital. Essa condição exige uma abordagem multimodal, que reconheça a heterogeneidade dos modos de ser, estar e aprender, ampliando as formas de significação e de participação (Schlemmer et al., 2024).

A coexistência entre presença física e digital, a fusão de culturas e linguagens, e a interação contínua entre espaços, tecnologias digitais e agentes delineiam um sistema rizomático, dinâmico e em constante recomposição. Tal configuração expressa a natureza interconectada, ecológica e complexa da Educação OnLIFE, na qual aprender é habitar, co-criar e transformar redes vivas de conhecimento em movimento (Schlemmer et al., 2024). Logo, o pensamento se aproxima mais da fluidez das raízes do que da rigidez hierárquica das árvores, uma vez que suas conexões se desenvolvem de maneira imprevisível, conectando ideias e experiências de forma singular e heterogênea. Propõe-se um rompimento com padrões convencionais e convida à exploração de espaços de variação criativa, em que a aprendizagem não se limite a um caminho fixo, mas se expanda em diferentes direções, sem um ponto de partida ou chegada predeterminado (Moura, 2018).

Nesse cenário, a aprendizagem no ambiente OnLIFE configura-se como um processo interconectado e coevolutivo, no qual múltiplos agentes — humanos, não-humanos, materiais, digitais e ecológicos — colaboram na produção de saberes em rede. Trata-se de uma aprendizagem que acontece em constante dialogicidade com suas complexidades e atravessado por experiências sensoriais, culturais, afetivas, cognitivas e tecnológicas que se entrelaçam e se reconfiguram continuamente. Dessa forma, a Educação OnLIFE convoca práticas pedagógicas que favoreçam a criação de ecossistemas heterogêneos de aprendizagem flexíveis, rizomáticos e responsivos, possibilitando a emergência de novas epistemologias e maneiras de pensar, sentir e agir no e com o mundo.

4. Educação Empreendedora OnLIFE sob o Ciclo da Aprendizagem Experiencial

A Educação Empreendedora OnLIFE, baseada então numa aprendizagem disruptiva rizomática e reticular, passa a se configurar como um ato educativo baseado em experimentação e inventividade. Não obstante, Schumpeter (1961) compreendia a destruição criativa como elemento propulsor das economias globais, por entender que a invenção e sua materialização em produto/serviço (inovação) para a sociedade criaram sociedades empreendedoras. Nesse aspecto, David McClelland (1961) apresentou uma correlação positiva entre crianças que assistiam desenhos animados que estimulavam a criação e o desenvolvimento de ideias com a quantidade de patentes depositadas – indicando que a educação informal oriunda da vida pessoal tinha impacto direto no desenvolvimento de profissionais inventivos.

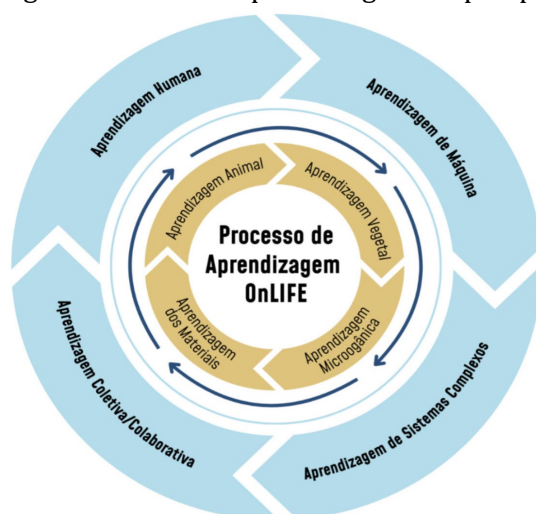
Por outro lado, Dolabela (2015) defende que a educação tradicional e a influência escola-família criam barreiras para o desenvolvimento do comportamento empreendedor à medida que pune o erro e barra a emoção, incentiva comportamentos padrão-normativos, e principalmente, não estimula a criatividade e a tolerância às incertezas. Portanto, “desenvolver a capacidade empreendedora de uma pessoa significa tornar ativo um potencial existente” (Dolabela, 2015, p. 232), que são os pilares da educação

empreendedora: criatividade, aceitação do risco, erro como fonte de aprendizagem, inconformismo, capacidade de lidar com ambiguidade e definir a partir do indefinido. Isso significa, basicamente, ter a experimentação como método principal.

A articulação entre o paradigma da Educação OnLIFE e a Educação Empreendedora abre caminho para uma abordagem coformativa que transcende o processo educativo, enfatizando a prática e a experimentação no processo de cocriação de aprendizagem. Nesse contexto, a aprendizagem experiencial se apresenta como um referencial teórico-metodológico que agencia-se aos princípios da interconectividade, da problematização do mundo real e da ação empreendedora situada. Isso porque a Educação Empreendedora OnLIFE não se restringe à internalização de conteúdos ou ao desenvolvimento de habilidades isoladas. Ao contrário, constitui-se de modo que a experimentação, a criatividade e a inovação emergem a partir da interação entre humanos, tecnologias e ecossistemas digitais. Dessa forma, a aprendizagem (humana) não ocorre de maneira linear, mas sim em ciclos contínuos e evolutivos de ação e reflexão, promovendo a autonomia, a resiliência e a capacidade de tomar decisões em cenários de incerteza.

Não obstante, há de se compreender que, no paradigma da Educação OnLIFE, a aprendizagem envolve a compreensão dos agentes humanos com a compreensão dos agentes não-humanos, presente em um processo de co-inteligência e co-invenção, cuja relação humano-máquina-ambiente é condição *sine qua non* em sua epistemologia. Portanto, ao se pensar em aprendizagem na Educação OnLIFE, consideramos um ecossistema em rede de aprendizagens, em que se expande a ideia de aprendizagem a um sentido ecológico, rizomático, pós-antropocêntrico — em que o conhecimento não está restrito ao humano ou ao digital, mas emerge das relações múltiplas entre seres vivos, ambientes, materiais e sistemas em constante transformação —, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Rede de Aprendizagens na perspectiva da Educação OnLIFE



Fonte: Elaborado pelos autores.

No ecossistema conectivo educacional da Educação OnLIFE, a aprendizagem não se limita à inteligência humana ou ao aprendizado algorítmico. Alinhada a uma perspectiva rizomática e ecossistêmica, a aprendizagem é concebida como um fenômeno distribuído, emergente e relacional, no qual diversos agentes — humanos e não humanos — participam ativamente da produção do conhecimento.

Enquanto a aprendizagem humana se desenvolve a partir das experiências individuais e coletivas dos sujeitos, mediada por fatores biológicos, cognitivos, emocionais, culturais e sociais – a qual envolve a construção de sentidos, a interpretação do mundo e a capacidade de refletir, agir e transformar realidades (Olesen, 2018); a aprendizagem de máquina (*machine learning*) é desenvolvida em sistemas computacionais que, por meio de algoritmos e redes neurais, processam grandes volumes de dados, reconhecem padrões e ajustam seu desempenho com base em experiências anteriores – isto é, que não requer programação explícita para cada tarefa, permitindo que as máquinas adaptem suas ações, tomem decisões e otimizem resultados a partir da retroalimentação dos dados com os quais interagem (Mirtaheri & Shahbazian, 2022).

Além disso, outras formas de aprendizagem ampliam a compreensão sobre como o conhecimento se forma e circula. A aprendizagem coletiva ou colaborativa refere-se àquela que emerge das interações sociais complexas em comunidades, movimentos culturais e redes tradicionais de saber, em que o conhecimento não está em um sujeito isolado, mas no “entre”, na interação colaborativa e na participação observacional (Li et al., 2023). De forma semelhante, a aprendizagem de sistemas complexos ocorre em ecossistemas, cidades e organizações que se reconfiguram e evoluem a partir das trocas com o ambiente, aprendendo enquanto estruturas vivas e adaptativas (An et al., 2021; Spours, 2024).

Por outro lado, outros agentes de aprendizagem podem estar envolvidos de forma reticular e transorgânica, subjacente à nível ecológico, vivo ou não vivo (Di Felice, 2023). A aprendizagem animal, por exemplo, evidencia-se tanto na adaptação comportamental de espécies quanto na sua interação com humanos e máquinas (Lewis et al., 2021). A aprendizagem vegetal, demonstra que plantas respondem e se ajustam a estímulos ambientais, influenciando práticas pedagógicas baseadas na biomimética (Jacobs et al., 2022; Mancuso, 2024). Da mesma forma, a aprendizagem microorgânica revela a capacidade de bactérias, fungos e moléculas de desenvolverem resistência e estratégias coletivas de sobrevivência, ampliando o território da educação transdisciplinar em contextos de saúde e sustentabilidade (Andrade, 2024; Cohen et al., 2022). Ainda, a aprendizagem dos materiais se refere a materiais cuja estrutura respondem ao ambiente e se adaptam a ele — como tecidos reativos ou ligas com memória de forma.

Isto é, a rede de aprendizagens considera todos esses elementos como agentes ativos em experiências. Sob o paradigma da Educação OnLIFE, a aprendizagem é um processo expandido de experiência, situado em múltiplas dimensões de co-existência, reafirmando a complexidade e a interdependência entre os diversos modos de existir e aprender no mundo.

Especificamente, na Educação Empreendedora, trata-se de um processo de formação de seres humanos. Ainda que consideremos a rede de aprendizagens, para a sua “formação” e “maturação”, ainda se configura como um processo desenvolvido para a formação do ser humano. No paradigma da Educação OnLIFE, tratamos, então, de um ser humano digitalmente conectado e consciente de que si e do do mundo estão vivendo, criando e aprendendo conjuntamente, portanto, em rede. Essa concepção nos coloca como agente do ecossistema conectivo complexo, e nos tira do centro. Todavia, na prática do processo do ensino e da aprendizagem, a cognição humana é indissociável, sua percepção ainda é aquela à qual usamos para nos comunicar, ensinar e compreender – experienciar.

Dessa forma, ao integrar o modelo da aprendizagem experiencial ao contexto da Educação Empreendedora OnLIFE, é possível compreender o processo coformativo como uma espiral dinâmica e contínua, em que o aprender ocorre a partir da vivência situada, da reflexão crítica, da construção de sentidos e da aplicação prática em contextos reais e conectados. Cada etapa do ciclo proposto por Kolb (2015) se articula às práticas empreendedoras em ambientes ecossistêmicos e digitais, permitindo que os estudantes experimentem, reflitam, construam e testem ideias em movimento, de forma interativa e contextualizada. Isso potencializa uma aprendizagem cocriativa e coinventiva significativa, centrada na ação, que estimula o protagonismo e favorece o desenvolvimento de competências empreendedoras alinhadas aos desafios e às possibilidades da vida OnLIFE.

O modelo da aprendizagem experiencial de Kolb (2015, publicado originalmente em 1984) propõe a aprendizagem através de um ciclo, ou círculo de aprendizagem, que perpassa por um processo fundamentado em experiência (apreensão), reflexão (intenção), pensamento (compreensão) e atividade (extensão). As quatro etapas do ciclo (ver Quadro 1) se dividem em dois pontos centrais: (1) a aquisição da experiência, isto é, compreender, caracterizado pelos modos de aprendizagem de Experiência Concreta e Conceptualização Abstrata; e (2) o manejo da experiência, isto é, transformar, caracterizado pelos modos de aprendizagem de Observação Reflexiva e Experimentação Ativa.

Quadro 1: Características dos Modos de Aprendizagem

Modos de Aprendizagem	Atributos
Experiência Concreta	A aprendizagem está relacionada às situações práticas anteriormente vividas pelo indivíduo; O indivíduo costuma fazer analogias a momentos correspondentes que este já vivera, executando o conhecimento adquirido com as atividades anteriores nas atividades posteriores; Envolve a troca de informações com outros indivíduos para aprender pelas experiências alheias; Compreende a experiência através da apreensão (adquirindo as experiências, isto é, vivenciando-as).

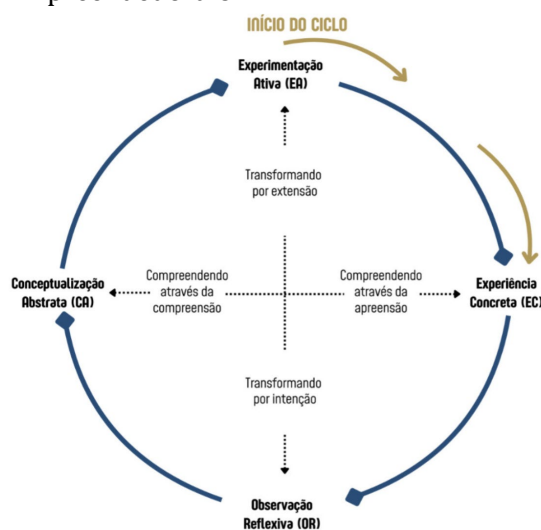
Observação Reflexiva	A aprendizagem está relacionada à observação das situações no momento em que este vivencia; O indivíduo pensa sobre o objeto de estudo sob diversos ângulos, evidenciando sempre diversas possibilidades de resposta para os problemas propostos e para as decisões tomadas; Tende a fazer correlações entre as informações observadas com os fatos do cotidiano em detrimento da própria vivência; Transforma a experiência em conhecimento por intenção (de forma objetiva e planejada).
Conceptualização Abstrata	A aprendizagem está relacionada à produção de conhecimento, por meio do pensamento crítico contínuo; O indivíduo analisa as questões que o rodeiam, enfatizando sempre a criação de teorias em cima da realidade em que vive; Cria hipóteses sob uma perspectiva lógica no momento da aprendizagem; Compreende a experiência através da intelecção por sobre os conceitos delimitados por sua própria compreensão (analisando e propondo explicações).
Experimentação Ativa	A aprendizagem está relacionada à experimentação e o compartilhamento de experiências, no sentido de executar atividades em que se aprende à medida que experimenta e cria; As experimentações ocorrem concomitantemente às reflexões que advêm dos fatores naturais cognitivos e das trocas; Particularmente, prefere-se a criatividade e a inventividade para tomar decisões nas atividades que desenvolve; Transforma a experiência por extensão (de forma relacional e conectado com o ambiente e outrem).

Fonte: Adaptado de Souza *et al.* (2014, p. 46), baseado em Kolb (1999; 2015).

Individualmente, o ciclo de aprendizagem pode iniciar em qualquer uma das quatro etapas (Kolb, 1999). No âmbito da educação tradicional, o ciclo de aprendizagem comumente se inicia pragmaticamente por meio da Observação Reflexiva e pela Conceptualização Abstrata, em um movimento que privilegia a análise, a escuta e a reflexão a partir de modelos previamente estabelecidos. Ao iniciar pela Observação Reflexiva, o processo educativo tende a priorizar métodos centrados na recepção passiva de informações — como aulas expositivas, palestras, demonstrações e diagnósticos de situações. Essas práticas mantêm o estudante em uma posição de observador, muitas vezes distante da realidade concreta dos fenômenos. A aprendizagem, nessa perspectiva, torna-se excessivamente mediada, diluindo o potencial de inventividade. De forma similar, a Conceptualização Abstrata reforça uma abordagem centrada em tarefas como pesquisas bibliográficas, redação de resenhas, exposições orais e leitura de textos científicos, o que frequentemente favorece uma lógica de avaliação na repetição de conteúdos e na padronização do raciocínio.

Essa orientação da aprendizagem se configura como uma herança de modelos cartesianos e eurocêtricos de ensino, que sempre focaram na assimilação em detrimento da criação. Em contextos como o da Educação Empreendedora OnLIFE, que demandam a construção de saberes em rede, situados e em constante reinvenção, essa ordem tradicional se revela insuficiente para formar sujeitos e coletivos capazes de lidar com o planeta. O ciclo experiencial, ao ser rigidamente iniciado pela reflexão e pela abstração, limita a potência da aprendizagem como um processo vivo, colaborativo e ecossistêmico. Portanto, na Educação Empreendedora OnLIFE, compreendemos que este ciclo deve iniciar na Experimentação Ativa, pois significa reconhecer que o conhecimento emerge da conexão direta com o mundo, por meio da ação, da prática e de problemas em contextos reais e conectados – basicamente, transformar a experiência por meio da extensão, expandindo-se em direção à criação de novas possibilidades e práticas, num movimento de exteriorização do conhecimento que conecta reflexão, ação e reinvenção contínua do real (físico e digital). Essa escolha rompe com a linearidade tradicional do ensino e valoriza a aprendizagem como um processo rizomático, relacional e situado, em que os diferentes agentes colaboram na co-produção de conhecimento (ver Figura 3).

Figura 3. Círculo (Ciclo) da Aprendizagem Experiencial de Kolb na perspectiva da Educação Empreendedora OnLIFE



Fonte: Traduzido e Adaptado de Corbett (2005).

De tal modo, a Experimentação Ativa estimula uma relação colaborativa com os ecossistemas, ao correlacionar a prática e a reflexão sobre os efeitos e ressonâncias de uma intervenção nos ambientes com os quais se interage. Ao experimentar, pensar e agir simultaneamente, o indivíduo participa de um processo de aprendizagem que é atravessado por elementos naturais, tecnológicos, sociais e simbólicos, favorecendo uma compreensão mais ampla e conectada da realidade. Essa abordagem potencializa a inventividade e a emergência de soluções criativas, sustentadas por interações éticas, responsivas e

regenerativas no ambiente OnLIFE. Desse modo, ao tomar a Experimentação Ativa como ponto de partida do ciclo de aprendizagem, a Educação Empreendedora OnLIFE reforça a importância da experiência situada e da co-invenção entre diferentes formas de vida e saber, ampliando as possibilidades de aprendizagem em rede. Resultados Udeozor et al. (2025) ressaltam que a aprendizagem de competências empreendedoras que tende a apresentar maior eficácia com o uso de pedagogias experienciais, especialmente práticas desenvolvidas fora da sala aula.

Portanto, a Experimentação Ativa se configura como uma forma de aprendizagem especialmente adequada ao desenvolvimento de competências empreendedoras. Ao envolver o aprendiz em situações concretas de resolução de problemas, tomada de decisão, intervenção prática e invenção, estimula-se a articulação entre conhecimento tácito e explícito, promovendo a emergência de atributos como criatividade, adaptabilidade, pensamento crítico, resiliência e proatividade. Tais competências se desenvolvem de forma associada à experiência, a partir da imersão em contextos reais ou simulados, marcados por múltiplas variáveis interdependentes. No paradigma da Educação Empreendedora OnLIFE, essa experimentação se amplia ao operar em ecossistemas conectados, intrinsecamente vinculados e responsivos frente às dinâmicas sociotécnicas e ambientais.

Assim, amplia-se o escopo da aprendizagem ao incorporá-la em uma rede de agentes e experiências, mas também se revela como um território fértil para o desenvolvimento das próprias competências necessárias para o empreendedor. Na Educação Empreendedora OnLIFE, integra-se ação, reflexão e invenção em ambientes complexos, dinâmicos, digitalmente conectados e em rede, para que, em vez de formar indivíduos apenas para se adaptarem ao mercado, potencializa-se sujeitos capazes de criar novos futuros, engajados na transformação de seus contextos a partir de práticas inventivas e ecologicamente conscientes, como defendem Souza et al. (2025). Basicamente, o foco da Educação OnLIFE está na invenção de problemas, conforme Schlemmer (2023, p. 317), em que o modelo educacional está pautado em uma educação híbrida ligada à vida de emersão conectiva entre si e o mundo, operando-se por meio de pistas e rastros, e cuja aprendizagem é inventiva e transubstanciada, tendo-se as tecnologias digitais como forças ambientais.

Para aprofundar a análise teórico-metodológica proposta neste trabalho, o Quadro 2 sintetiza as principais distinções entre a Educação Empreendedora em sua abordagem tradicional e a Educação Empreendedora OnLIFE. Compreende-se, assim, como o paradigma da Educação OnLIFE amplia, tensiona e ressignifica os elementos estruturantes da formação empreendedora — desde o papel das tecnologias digitais até os modos de aprendizagem de Kolb, passando pelo lugar do educador, do estudante, do conteúdo e do próprio contexto de atuação. Coogendrando-se os fundamentos ecossistêmicos e conectivos da Educação OnLIFE com os princípios da aprendizagem experiencial, percebe-se o deslocamento de um paradigma centrado na resolução de problemas e no desenvolvimento de competências individuais para um paradigma baseado na coaprendizagem/coinventividade, na produção de saberes em rede.

Quadro 2:

Perspectivas da Educação Empreendedora

Aspecto Analítico	Educação Empreendedora	Educação Empreendedora <i>OnLIFE</i>
Tecnologias	Ferramenta / Uso / Mediação	Agente não humano / Acoplamento / Agenciamento
Comportamento	Ação e Interação	Ato Conectivo
Foco	Focado na resolução de problemas / Adaptabilidade Cognitiva	Focado na Invenção de problemas / Rizomático (não centralizado) / Relacional
Contexto	Empresarial / Organizacional / Utilitarista / Antroprocêntrico	InfoEcologias Inteligentes / Território atópico / Pistas / Reticular / Conectivo
Educador	Motivador / Orientador / Papel de Curador do conhecimento e das tecnologias	Co-agenciador das tecnologias / Co-produtor do conhecimento / Intervencionista
Estudante	Protagonista / Autônomo / Proativo	Cocriador / Parceria / Inventivo
Conteúdo	Previamente disponível / Direcionado para o desenvolvimento de Competências	Co-produzido / Compartilhamento de saberes e experiências / Conceitos transubstanciados
Nível das Competências	Individual / Técnica	Em rede / Ecológica
Metodologia	Metodologias Ativas	Metodologias Inventivas
Modelo pedagógico	Simulação / Ideação / Híbrido / Projetos / Problematização	Intervencionista / Invenção / OnLIFE / Relacional / Simpoético
Modo de Aprendizagem Inicial (humano)	Experimentação Ativa	Experimentação Ativa

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise comparativa apresentada no Quadro 2 permite visualizar, de forma sistematizada, as rupturas e deslocamentos conceituais que caracterizam a Educação Empreendedora OnLIFE em relação aos modelos tradicionais. Ao evidenciar a passagem de uma lógica centrada em competências técnicas individuais para um ato educativo em rede,

ecossistêmico e colaborativo, reforça-se o potencial transformador das relações indissociáveis entre tecnologias, sujeitos e territórios de co-aprendizagens. O processo formativo ultrapassa o estabelecimento de modelos, como a simulação de cenários empresariais, e passa a se orientar pela invenção de conceitos e realidades, com base na experimentação e na co-produção de conhecimentos. De tal modo, propõe-se uma pedagogia empreendedora que opera com o mundo, em sua complexidade, instabilidade e potência criativa.

5. Considerações Finais

Este ensaio teve como objetivo discutir uma proposta de Educação Empreendedora baseado na perspectiva OnLIFE, por meio da articulação entre seus pressupostos epistemológicos e concepções didático-pedagógicas, ancorando a análise no ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb. A partir desse entrelaçamento teórico-metodológico, foi possível evidenciar como a integração entre ação, experiência e reflexão pode operar como base para práticas educativas mais inventivas, ecológicas e conectadas, em sintonia com os desafios para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Ao abordar a Educação Empreendedora OnLIFE a partir da aprendizagem rizomática e da noção de rede de agentes humanos e não humanos, contribui-se com uma transubstanciação do conceito de aprendizagem, deslocando-o do campo exclusivamente humano para um território ecossistêmico, relacional e pós-antropocêntrico. Essa abordagem rompe com as estruturas lineares, hierárquicas e conteudistas da educação tradicional e propõe uma pedagogia da experimentação e da criação, na qual a formação empreendedora se dá não como aquisição de conteúdos e competências isoladas, mas como ativação de potências e capacidades em contexto. Não obstante, em termos didático-pedagógicos, aborda-se a aprendizagem humana como objeto de discussão neste trabalho.

As implicações teóricas deste estudo residem na ressignificação do conceito de educação empreendedora, complementando-se a abordagem trazida por Souza, Schlemmer e Santos (2025), saindo-se de um viés estritamente voltada ao mercado para um território mais amplo, ético e sensível, no qual a inovação é pensada em função da sustentabilidade, da regeneração dos ecossistemas e da construção de futuros plurais. Nesse sentido, o contributo deste artigo distingue-se por propor a construção de um novo quadro conceptual híbrido, no qual o ciclo da aprendizagem experiencial é reinterpretado sob a lente pós-antropocêntrica. Enquanto a dimensão descritiva-explicativa consistiu em evidenciar o descompasso entre a centralidade cognitiva da teoria de Kolb (2015) e as ecologias de aprendizagem rizomáticas defendidas pelo paradigma OnLIFE, a dimensão normativa emerge ao indicar que a educação empreendedora deve deslocar-se de um enfoque técnico-instrumental para um horizonte ético, ecológico e interdependente.

Empiricamente, a proposta aqui discutida pode apresentar pistas do desenho de experiências coformativas que valorizem a aprendizagem, a integração entre modalidades, o ato educativo criativo com tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências

empreendedoras a partir da experimentação inventiva em ambientes digitais e presenciais interconectados. A capacidade de monitorar e refletir sobre os próprios processos cognitivos constitui um elemento central do desenvolvimento da aprendizagem (ver, Flavell, 1979). Tal perspectiva reforça a necessidade de compreender a educação empreendedora também como prática de autoavaliação, consciência crítica e agência sobre as próprias experiências de aprender em ecossistemas complexos.

Contudo, é necessário reconhecer as limitações inerentes à discussão, especialmente no que diz respeito à teoria subjacente aos modos de aprendizagem utilizados como base analítica — a aprendizagem experiencial de Kolb (2015). Embora essa abordagem ofereça uma importante contribuição para a compreensão dos processos formativos, trata-se de uma perspectiva fundamentalmente antropocêntrica, que ainda privilegia a centralidade da cognição e da experiência humanas como parâmetro para a aprendizagem (ver, Moura & Cestari, 2018). Esse posicionamento revela um descompasso em relação ao paradigma da Educação OnLIFE, que propõe um deslocamento epistemológico em direção a uma visão pós-antropocêntrica, rizomática e ecossistêmica, em que há co-aprendizagens que se distribuem entre múltiplos agentes — humanos e não humanos — em redes vivas e interdependentes. No contexto da Educação Empreendedora, é inegável que o foco permanece na formação de sujeitos humanos, já que o desenvolvimento de competências empreendedoras ainda se refere à atuação e à agência humanas no mundo.

Apesar disso, ao considerarmos esse humano como um ser digitalmente conectado, consciente de sua co-existência e co-dependência com outros seres e sistemas, reposicionamos sua formação dentro de um ecossistema mais amplo. Mesmo assim, é importante admitir que, na prática do ensino e da aprendizagem, a cognição humana continua sendo o eixo organizador da experiência — é por meio dela que nos comunicamos, compreendemos e ensinamos. Isso nos desafia a seguir tensionando e expandindo as fronteiras das teorias clássicas, para que sejam cada vez mais sensíveis às transformações ontológicas e epistemológicas propostas pelo paradigma da Educação OnLIFE.

Assim, sugere-se o aprofundamento do estudo sobre o paradigma da Educação OnLIFE a partir da investigação do processo de co-aprendizagens para a co-criação. Isso significa olhar para as práticas educativas como espaços ecossistêmicos vivos de produção coletiva de conhecimento, nos quais diferentes agentes interagem, aprendem uns com os outros e, juntos, inventam soluções, narrativas e mundos possíveis. Para avaliar a efetividade dessa abordagem, sugerem-se critérios como: indicadores de aprendizagem situada e inventiva; graus de agência ética dos aprendizes; e impactos em termos de sustentabilidade e regeneração socioecológica. Ao explicitar tais fronteiras e critérios, torna-se mais evidente que a originalidade desta contribuição reside em oferecer um marco teórico-metodológico ampliado, que tensiona teorias clássicas, atualiza a literatura existente e fornece orientações práticas para a docência. Isto é, este estudo busca reposicionar a educação empreendedora como prática conectiva e ecossistêmica, afirmando que, mais do que formar competências individuais, trata-se de criar condições

para que sujeitos e coletivos possam aprender e empreender juntos em redes vivas — o que implica uma mudança substantiva tanto no plano teórico quanto no prático.

Referências bibliográficas

- An, L., Grimm, V., Sullivan, A., Turner li, B. L., Malleson, N., Heppenstall, A., ... & Tang, W. (2021). Challenges, tasks, and opportunities in modeling agent-based complex systems. *Ecological Modelling*, 457, 109685. <https://doi.org/10.1016/j.ecolmodel.2021.109685>
- Andrade, T. N. de (2024). Eco-environmental design perspectives: sustainability through microbiology, health, and environment narrative critical review. *Revista ft*, 28(134). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11130671>
- Barasuol, F. F., Lopes, C. N., & Theodoridis, N. (2024). A evolução dos paradigmas educacionais: educação 4.0, educação digital onlife e inclusiva. *Revista Científica COGNITIONIS*, 7(2), e514, 1-13. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.514>
- Camargo, F., & Daros, T. (2021). A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Penso.
- Bacich, L., & Moran, J. (2017). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso.
- Cohen, A. A. et al. (2022). A complex systems approach to aging biology. *Nature Aging*, 2, 580-591. <https://doi.org/10.1038/s43587-022-00252-6>
- Corbett, A. C. (2005). Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 473-491. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00094.x>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1* (2nd ed.). Editora 34.
- Di Felice, M. (2017). Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo. Paulus.
- Di Felice, M. (2020). A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e participação nas redes digitais. Paulus.
- Di Felice, M. (2023). A cidadania digital e a complexidade amazônica (ideias para acelerar o fim do antropoceno). In: Magalhães, M., Di Felice, M., & Franco, T. C. (Eds.), *Cidadania Digital: a conexão de todas as coisas*. Alameda Casa Editorial.
- Dolabela, F. (2015). Por dentro do universo empreendedor: lições essenciais para transformar sua ideia em negócio. Benvirá.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Floridi, L. (Ed.) (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer.
- Gómez, Á. I. (2015). Educação na era digital: a escola educativa. Penso.
- Goncalves, R. F., Souza, G. H. S. de, & Horsth, T. A. (2022). Educação Empreendedora: Currículo, Práticas Pedagógicas e Difusão do Empreendedorismo. In: H. R. M. da Hora, & R. A. de Carvalho (Orgs.), *Empreendedorismo e Inovação na Rede Federal* (vol. 14, pp. 162-198). Editora IFPB.
- Heuer, A., & Kolvereid, L. (2014). Education in entrepreneurship and the theory of planned behaviour. *European Journal of Training and Development*, 38(6), 506-523. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2013-0019>
- Jacobs, S., Eggermont, M., Helms, M., & Wanieck, K. (2022). The education pipeline of biomimetics and its challenges. *Biomimetics*, 7(3), 93. <https://doi.org/10.3390/biomimetics7030093>
- Jardim, A. C. G. S., Kumaira, C. M., & Souza, G. H. S. (2023). Educação Empreendedora e Curricularização da Extensão: O Caso do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empreendedora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). In: R. F. Gonçalves, G. H. S. de Souza, & N. C. Lima (Orgs.), *Fronteiras em empreendedorismo: perspectivas teóricas e práticas* (pp. 219-241). Editora do IFNMG.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). The Kolb Learning Style Inventory 4.0: a comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications. Experience Based Learning Systems.
- Kolb, D. A. (1999). *Inventario de estilos de aprendizaje (IEA)*. Versión 3. TRB Hay/MacBer.
- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Lewis, M. A., Fagan, W. F., Auger-Méthé, M., Frair, J., Fryxell, J. M., Gros, C., ... & Merkle, J. A. (2021). Learning and animal movement. *Frontiers in Ecology and Evolution*, 9, 681704. <https://doi.org/10.3389/fevo.2021.681704>
- Li, S., Hong, Y. C., & Craig, S. D. (2023). A systematic literature review of Social Learning Theory in Online Learning environments. *Educational Psychology Review*, 35(4), 108. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09827-0>

- Lopes, R. M. A. (2010). Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Elsevier.
- Mancuso, S. (2024). *Nação das plantas*. Ubu Editora.
- Mirtaheri, S. L., & Shahbazian, R. (2022). *Machine learning: theory to applications*. CRC Press.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. D. Van Nostrand.
- Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Moreira, J. A.; Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20, 63438, 1-35. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Moura, R. B. S. (2018). Signos e rizomas: contribuições de Gilles Deleuze para uma aprendizagem singular e heterogênea. In: Fuchs, C., Schwengber, I. L., & Schutz, J. A. (Orgs.), *Educação em debate: Cercanias da pesquisa* (pp. 98-107). Oikos.
- Moura, R. B. S., & Cestari, L. A. S. (2018). Estilos de aprendizagem: Uma crítica as suas compreensões e usos. In: D. Skrypsak, & J. A. Schütz (Orgs.), *Debates Contemporâneos em Educação* (pp. 291-311). Dialogar.
- Olesen, H. S. (2018). Learning and Experience: A Psycho-Societal Approach. In: Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R., Jarvis, P. (eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 169-189). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_10
- Rocha, D. G. da, Ota, M. A., & Hoffmann, G. (2021). Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Penso Editora.
- Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. (2020). Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 41-57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>
- Santos, G. M. R. F. dos, Silva, M. E. da, & Belmonte, B. do R. (2021). COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21, 237-243. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>
- Schlemmer, E. (2022). Metodologias inventivas na educação híbrida e OnLIFE. In: P. Dias, & J. C. de F. (Orgs.), *Educação digital, a distância e em rede digital, distance and network education* (pp. 124-150). Universidade Aberta/ Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Schlemmer, E. (2023). Metaversos e novos mundos numa ecologia de inteligências: o habitar da cidadania digital na educação OnLIFE. In: M. Magalhães, M. Di Felice, & T. Franco (Orgs.), *Cidadania Digital: a conexão de todas as coisas* (pp. 307-332). Alameda.
- Schlemmer, E.; Di Felice, M. (2020). A qualidade ecológica das interações em plataformas digitais na educação. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(2), 207-222.
- Schlemmer, E., Di Felice, M., & Serra, I. M. R. de S. (2020). Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, 36, e76120. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>
- Schlemmer, E., & Kersch, D. F. (2023). Inventividade e inovação curricular e metodológica na formação de professores do ensino superior para a docência onlife. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 18(48), 10-35. https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2023.Vol18.N48.pp10-35
- Schlemmer, E., Kersch, D. F., & Oliveira, L. C. de (Orgs.) (2024). A universidade no paradigma da educação onlife: formação docente e práticas pedagógicas no ensino superior e na pós-graduação. Casa Leiria.
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2020). Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. *Revista Interações*, 16(55), 103-122.
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2022). Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a educação OnLIFE? *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 31(65), 138-155. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n65.p138-155>
- Schlemmer, E., Oliveira, L. C., & Menezes, J. (2021). O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. *Práxis Educacional*, 17(45), 137-161. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8339>
- Schumpeter, J. A. (1961). *The theory of economic development*. New York: Oxford University Press.
- Souza, G. H. S. de, Lima, N. C., Milito, C. M., Santos, P. C. F., Coelho, J. A. P. de M., & Pontes Jr., J. F. V. (2014). Modelos Organizacionais para treinamento versus estilos de aprendizagem de colaboradores: um estudo de caso em uma empresa de serviços de infraestrutura. *Gestão & Planejamento*, 15(1), 40-62.
- Souza, G. H. S. de, Schlemmer, E., & Santos, A. P. S. dos (2025). Desenvolvendo a Educação Empreendedora sob a Perspectiva da Educação OnLIFE. In: G. Lopes Junior, G. L., G. H. S. de Souza, & J. A. P. de M. Coelho (Orgs.), *Educação & Inovação: Novas Práticas, Experiências Pós-Pandemia e Proposições Teóricas Atuais* (pp. 11-38). Editora do IFNMG. <https://doi.org/10.29327/5498353.1-1>
- Souza, G. H. S. et al. (2022). Implementation of Emergency Remote Education (ERE) in the Brazilian context: an analysis from students' and professors'/instructors'/teachers' perspectives. In: H. Burgsteiner, & G. Krammer (Orgs.), *Impacts of COVID-19 pandemic's distance learning on students and teachers in schools and in higher education - international perspectives* (pp. 255-273). Leykam Verlag.

- Spours, K. (2024). From Learning Ecologies to a Social Ecosystem Model for Learning and Skills. *Systems*, 12(9), 324. <https://doi.org/10.3390/systems12090324>
- Viebig, C. (2022). Blended learning in entrepreneurship education: a systematic literature review. *Education + Training*, 64(4), 533-558. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2021-0164>
- Tomy, S., & Pardede, E. (2020). An entrepreneurial intention model focussing on higher education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(7), 1423-1447. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-06-2019-0370>
- Tornikoski, E., & Maalaoui, A. (2019). Critical reflections – The Theory of Planned Behaviour: An interview with Icek Ajzen with implications for entrepreneurship research. *International Small Business Journal*, 37(5), 536-550. <https://doi.org/10.1177/0266242619829681>
- Udeozor, V., Hughes, M., Ogundana, O. M., & Umoru, U. (2025). Putting pedagogy back in: Moving from “whether” to “when” compulsory entrepreneurship education “works”. *Journal of Small Business Management*, 1-38. <https://doi.org/10.1080/00472778.2024.2448981>
- Vecchiari, M., Muldoon, J., Smith, D., & Boling, R. J. (2024). Experiential learning in an online setting: How entrepreneurship education changed during the covid-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 7(2), 190-217. <https://doi.org/10.1177/25151274231179194>
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(3), 305-322. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00024-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00024-X)

A cibricidade como potência para uma educação empreendedora OnLIFE

Patrícia Scherer Bassani

Universidade Feevale | patriciab@feevale.br
<https://orcid.org/0000-0001-6362-6981>

Eliane Schlemmer

Unisinos | elianes@unisinos.br
<https://orcid.org/0000-0001-8264-3234>

Resumo: O conceito de ciberespaço, assim como matrix, surgem na literatura. Fora do contexto ficcional, o ciberespaço se articula ao conceito de rede, ou internet. No contexto atual de desenvolvimento das tecnologias digitais, o processo de entrar na/acessar a rede parece não fazer mais sentido: podemos estar sempre on-line (*always on*), independente da nossa posição física. Nesse novo cenário de ubiquidade e mobilidade uma nova metáfora emerge. O conceito de *eversion*, em português eversão, caracteriza um reviramento de dentro para fora. Assim, ao contrário do passado, onde o ciberespaço era um “outro lugar”, hoje ele invade o mundo físico transformando a nossa experiência cotidiana. Em uma perspectiva conceitual, a mistura entre os espaços físicos e os digitais é chamada de espaço híbrido. Os espaços híbridos combinam o físico e o digital em um ambiente social criado pela mobilidade dos usuários conectados por meio de dispositivos móveis de comunicação com acesso a tecnologias digitais em rede. A partir do método cartográfico de pesquisa-intervenção rEConectivo (Schlemmer, 2023), este estudo tem por objetivo compreender como o conceito de cibricidade pode potencializar uma Educação Empreendedora OnLIFE (Schlemmer & Moreira, 2025). A “cibricidade”, segundo Ribeiro (2020) e Schlemmer (2020), é essa cidade que se constitui híbrida. A geografia física se expande e potencializa em rede, por meio da digitalidade, datificação, algoritmização, sensorização e conectividade. Resultados apontam que a cibricidade pode se configurar como uma força propulsora de uma educação empreendedora conectada à vida, aos territórios e às urgências do nosso tempo, portanto de potencializar a Educação Empreendedora OnLIFE.

Palavras-chave: tecnologia educacional, educação empreendedora OnLIFE, hibridismo, cibricidade

Abstract: The concept of cyberspace, similar to the matrix, originates in literature. Beyond its fictional context, cyberspace is associated with the network, or the internet. In the current era of digital technology development, the act of entering or accessing the network seems increasingly irrelevant: we can always be online (*always on*), regardless of our physical location. In this new scenario of ubiquity and mobility, a new metaphor arises. The

concept of eversion refers to turning something inside out. Unlike in the past, when cyberspace was “another place,” today it permeates the physical world, transforming our everyday experience. From a conceptual standpoint, the blending of physical and digital spaces is known as hybrid space. Hybrid spaces merge the physical and digital within a social environment created by the mobility of users connected through mobile communication devices with access to networked digital technologies. Based on the cartographic research-intervention method rEConnective (Schlemmer, 2023), this study aims to explore how the concept of cibricity can enhance OnLIFE Entrepreneurial Education (Schlemmer & Moreira, 2025). According to Ribeiro (2020) and Schlemmer (2020), “cibricity” refers to a city that is inherently hybrid. Physical geography expands and is amplified through networks via digitality, datafication, algorithmization, sensorization, and connectivity. The results indicate that cibricity can serve as a driving force for entrepreneurial education that is connected to life, territories, and the urgent challenges of our time, thereby enhancing OnLIFE Entrepreneurial Education.

Keywords: educational technology, OnLIFE entrepreneurial education, hybridism, cibricity

Introdução

Empreender é um termo cada vez mais presente no contexto da Educação, em diferentes níveis. Várias iniciativas, nacionais e internacionais, buscam promover a cultura empreendedora visando o desenvolvimento de competências que instiguem os sujeitos a identificarem oportunidades, para inovar e criar soluções para problemas reais (UNESCO, 2017, 2021, Brasil, 2011, 2012, 2014, 2018). Entretanto, como promover o desenvolvimento de uma educação empreendedora cidadã, num mundo que é constantemente transformado pelos processos de digitalização, datificação, algoritmização, sensorização e conectividade? Quais competências são necessárias para atuar numa sociedade que além de ser em rede (Castells, 1999) vem se desenvolvendo enquanto uma sociedade OnLIFE (Floridi, 2015) cada vez mais potencializada pelas Inteligências Artificiais Generativas (IA Gen) e pela computação quântica?

Habitamos, hoje, um mundo híbrido, que se constitui a partir de conexões complexas entre entidades de diferentes naturezas, humanas e não humanas. O conceito de cibricidade emerge nesse contexto, onde a geografia física das cidades se expande e se potencializa em rede, por meio da digitalidade, datificação, algoritmização, sensorização e conectividade. Nesse contexto, subsidiado pelo método cartográfico de pesquisa-intervenção rEConnectivo (Schlemmer, 2023), o nosso objetivo é compreender como o conceito de cibricidade pode potencializar uma Educação Empreendedora OnLIFE (Schlemmer & Moreira, 2025).

Para tanto, o artigo está assim organizado: partimos de uma reflexão sobre as novas espacialidades que se constituem na relação entre o físico e o digital, o código e o espaço; apresentamos o método cartográfico de pesquisa-intervenção rEConnectivo e o percurso de

pesquisa; por fim, discutimos o conceito de cibricidade como potência para uma Educação Empreendedora OnLIFE.

Always on, a metáfora da eversão e as novas espacialidades

O conceito de ciberespaço como matrix surge na literatura, no livro *Neuromancer*, de William Gibson (2008). No livro, o personagem entra no ciberespaço por meio de uma interface usando “dermatrodo grudado na testa” (Gibson, 2008, p. 80). Fora do contexto ficcional, ciberespaço se articula ao conceito de rede, ou internet. A internet comercial chegou ao Brasil em 1995. Naquela época, era comum a expressão “entrar na internet”, uma vez que a conexão discada, por meio de modem, era o modelo utilizado para acesso à rede. Entretanto, no contexto atual de desenvolvimento das tecnologias digitais, o processo de entrar (ou acessar) a rede parece não fazer mais sentido, porque estamos sempre conectados, *always on*, independente da nossa posição física. Assim, com os nossos dispositivos móveis, principalmente *smartphones* e *tablets*, podemos acessar a rede de qualquer lugar onde tenhamos acesso a uma rede móvel. Isso é possível por meio das tecnologias de computação ubíqua, que integram a mobilidade (computação móvel) com os sistemas de computação distribuídos no ambiente de forma (im)perceptível aos usuários (computação pervasiva) (Bassani, 2019).

O documento intitulado *The Onlife Manifesto: being human in a hypeconnected era*, foi lançado em fevereiro de 2013. O texto, resultado das pesquisas e discussões desenvolvidas no âmbito do projeto *Onlife Initiative*, foi elaborado por um grupo de pesquisadores liderados pelo professor Dr. Luciano Floridi. A expressão *onLife*, cunhada por Floridi, refere-se a essa nova experiência de realidade hiperconectada na qual não faz mais sentido perguntar para determinado sujeito se ele está on-line ou off-line.

Conforme o documento, as tecnologias digitais não são apenas ferramentas, são forças ambientais que estão afetando de modo crescente: a) quem nós somos; b) nossas interações/como socializamos; c) nossa concepção de realidade; d) nossas interações com a realidade. Além disso, os autores estão convencidos de que os impactos das tecnologias digitais na nossa vida acontecem devido a, pelo menos, quatro grandes transformações: a) a distinção difusa entre a realidade e a virtualidade; b) a distinção difusa entre humano, máquina e natureza; c) a mudança da informação escassa para informação abundante; d) a mudança da ênfase nas propriedades individuais e binárias, para a primazia das interações, processos e redes.

Nesse novo cenário de ubiquidade e mobilidade uma nova metáfora emerge, proposta inicialmente por Marcos Novak e revisitada por William Gibson no livro de ficção *Território Fantasma (Spook Country)* (Jones, 2014). O conceito de *eversion*, em português eversão, caracteriza um reviramento de dentro para fora. Assim, ao contrário do passado, onde o ciberespaço era um “outro lugar”, hoje ele invade o mundo físico transformando a nossa experiência cotidiana. Podemos dizer que o ciberespaço está saindo de dentro para fora e colonizando o mundo físico. Essa metáfora é ressonante, porque articula a mudança

na compreensão da rede - de dentro para fora, de um mundo separado para uma parte do mundo (Bassani et al, 2023).

No livro *Território Fantasma*, Gibson (2015) usa a expressão “atributos cartográficos do invisível”, para explicar aqueles elementos digitais que se escondem na camada física. O escritor revela que habitamos um território fantasma: *see-bare-space*, *cyberspace*, ver espaço vazio. Existe o que está diante dos olhos, mas também existe o que está oculto (Bassani, 2024).

Em uma perspectiva conceitual, a mistura entre os espaços físicos e os digitais é chamada de espaço híbrido. Os espaços híbridos combinam o físico e o digital em um ambiente social criado pela mobilidade dos usuários conectados por meio de dispositivos móveis de comunicação com acesso a tecnologias digitais em rede.

Kitchin e Dodge (2014), no livro intitulado *Code/Space*, abordam o conceito de espaço a partir da relação entre código e espacialidade. A relação código/espaço ocorre quando o software e a espacialidade da vida cotidiana se tornam mutuamente constituídos, isto é, produzidos um pelo outro. Aqui, espacialidade é o produto do código, e o código existe principalmente para produzir uma espacialidade específica (Kitchin & Dodge, 2011). Nessa perspectiva, o espaço não é um repositório (*contêiner*) onde as coisas acontecem. Espaços são camadas de contextos e práticas que unem as pessoas e as coisas, e moldam ativamente as relações sociais. Na perspectiva dos pesquisadores, o software modula como o espaço passa a existir por meio de um processo chamado transdução (*transduction*). Podemos entender a transdução como um processo pelo qual uma energia se transforma em outra de natureza diferente. Por outro lado, os autores destacam o conceito de *coded spaces* (espaços codificados) para caracterizar aqueles espaços onde o software faz a diferença, mas a relação entre código e espaço não se constitui mutuamente. Conforme Kitchin e Dodge (2011), podemos distinguir, então, dois tipos de relação entre software (código) e espaço: a) a relação diática *code/space*, onde o espaço é dependente do código (*the production of space is dependent on code*); b) espaços codificados (*coded spaces*), quando o software faz a diferença, mas não é essencial (*the relationship between code and space is not mutually constituted*) (Bassani, 2022).

Assim, na relação *code/space*, o espaço é “uma criação em constante evolução e o código software é o elemento-chave que continuamente produz o espaço e seu significado” (Accoto, 2021, p. 85). A espacialidade, portanto, é o resultado dessa produção codificada.

Di Felice (2021) nos apresenta o conceito de *atopia* para caracterizar esse lugar indescritível, lugar estranho, improvável, fora do lugar, difícil de definir, que hoje habitamos - um espaço informativo e material ao mesmo tempo.

O conceito de *cibricidade* emerge nesse contexto, onde a geografia física se expande e se potencializa em rede, por meio da digitalidade, datificação, algoritmização, sensorização e conectividade.

O método cartográfico de pesquisa-intervenção rEConectivo

Partimos da compreensão de que o conhecimento é processo e produto de uma ecologia que conecta humanos e não humanos em rede, num percurso de invenção. Portanto, a produção do conhecimento, na pesquisa, se desenvolve na reticularidade e conectividade, em co-agência com não humanos. Essa compreensão põe fim a uma ideia de conhecimento como algo exclusivamente humano, superando a visão antropocêntrica (Schlemmer, 2023, 2024). A partir dessa compreensão de conhecimento e de como ele é produzido, o método, para o seu desenvolvimento, precisa ser coerente com essa compreensão, o que evidencia um problema em relação aos métodos tradicionais de pesquisa utilizados para produzir ciência.

Os desafios da pesquisa desenvolvida na reticularidade e conectividade entre humanos e não humanos, vão muito além da escolha de uma tipologia e um conjunto de técnicas, uma vez que nos provoca a pensar e a questionar sobre o sentido e o objetivo do pesquisar e sua função social. Um social compreendido como uma associação entre atores que são humanos e não-humanos, que se conectam e interagem em redes, e não mais como constituído somente por humanos (Latour, 2012). No âmbito da pesquisa, especialmente interdisciplinar, não podemos continuar a investigar um determinado contexto/objeto e suas transformações, separando-o do que o constitui e transforma, uma vez que estamos falando de redes heterogêneas, onde tanto humanos quanto não-humanos (como tecnologias, coisas, instituições...) possuem agência.

A partir dessa compreensão, a pesquisa interdisciplinar e em contexto reticular e conectivo não pode se limitar a investigar o humano, separado da natureza e da técnica e enquanto agente único do seu desenvolvimento. Tampouco pode-se pensar o próprio processo de investigação, como sendo exclusivamente humano (o olhar do observador humano) uma vez que esse é o resultado de agenciamentos com não humanos, entre eles, mais recentemente, a inteligência artificial (IA) generativa. A pesquisa é um trabalho de conexão em conexão, ou seja, produzida em co-engendramentos, não sendo, portanto, um processo exclusivamente humano. Como exemplo dessa compreensão trazemos as redes sensorizadas, que são compostas por múltiplos dispositivos interconectados que coletam, processam e transmitem dados sobre o ambiente ao seu redor. Essas redes tornam visíveis e observáveis as realidades físicas, sociais e ambientais, que antes eram inacessíveis. O impacto que a sensorização da realidade produz pode ser compreendido em duas dimensões:

- 1) a “produção de sentido”, ou seja, como redefinimos conceitos para produzir conhecimento do mundo;
- 2) a “produção do mundo”, ou seja, a construção da nossa realidade que se faz com a presença dessas tecnologias e dos novos conhecimentos que produz (Accoto, 2021).

Isso nos fornece evidências de que as revoluções tecnológicas, personificadas no exemplo anterior pelas redes de sensorização, configuram novas formas de percepção e conexão com o mundo, alterando não somente a compreensão do ambiente, mas a própria

condição habitativa humana, o que transcende a mera inovação instrumental. Portanto, as redes de sensores, as IA Gen e outras tecnologias, longe de serem instrumentos para conhecimento do mundo, constituem uma verdadeira revolução científica, uma vez que são dispositivos que criam novas realidades, novos mundos. É nesse sentido, que Schlemmer (2023, 2024) vem propondo o Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção rEConectivo - Reticular, Ecológico e Conectivo, o qual se constitui a partir de pistas presentes:

1) no Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção (Passos, Kastrup e Escóssia, 2012; Passos, Kastrup e Tedesco, 2014), ressignificado, a partir da perspectiva reticular, ecológica e conectiva. Portanto, a cartografia, a pesquisa e a intervenção, deixam de ser compreendidas como processos realizados exclusivamente por humanos, e passam a ser compreendidas como processos-rede, constituídos na conexão entre humanos e não humanos;

2) no conceito de *Living Labs*, cuja ideia principal é a cocriação de processos de pesquisa e inovação, pelos sujeitos que habitam determinado contexto territorial. O conceito, na perspectiva reticular, ecológica e conectiva, é ressignificado e, portanto, a ideia de laboratório vivo, no qual a cocriação é realizada somente por sujeitos, é substituída por uma ideia de cocriação realizada entre humanos e não humanos num habitar atópico, que cria o território existencial da pesquisa;

3) na perspectiva da pesquisa em contextos reticulares, desenvolvida por Di Felice, Torres e Yanaze (2012), mais especificamente, relacionada a quarta abordagem - pesquisar redes de redes e ecossistemas reticulares - a perspectiva atópica.

Essas pistas orientam o percurso da investigação, caracterizando um pesquisar interdisciplinar em rede, na rede, constituído na conectividade entre humanos e não humanos e que produz os dados no percurso (na perspectiva do cocriação), em um contexto de pesquisa que é também intervenção. Isso é significativamente distinto de outras abordagens metodológicas, desenvolvidas numa perspectiva frontal, da externalidade e da objetividade do observador humano (do sujeito) que coleta dados. Na perspectiva do Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção rEConectivo, o problema que dá origem à investigação emerge das problematizações que o pesquisador-cartógrafo realiza ao habitar um determinado contexto, que vai se configurando enquanto território de pesquisa.

No âmbito da presente pesquisa, o problema de investigação emergiu das problematizações realizadas ao cocriar vivências imersivas na cidade, as quais, pelo coengendramento de diferentes tecnologias digitais, IA generativa, sistemas de geolocalização e redes de conexão, transformou a cidade em um espaço híbrido. Ou seja, além de uma espacialidade ampliada por meio das tecnologias, também foram criadas outras espacialidades/ambientes, as quais alteram não somente a compreensão do espaço/ambiente, mas a própria condição habitativa humana. Isso nos instigou a refletir como essas novas espacialidades/ambientes podem contribuir para desenvolvermos uma educação empreendedora mais conectada na vida e que competências seriam necessárias, para além daquelas indicadas pelos organismos internacionais e presentes na BNCC.

Cartografando o território de pesquisa: a cibricidade como potência para uma Educação Empreendedora OnLIFE

Este estudo tem por objetivo compreender como o conceito de cibricidade pode potencializar uma Educação Empreendedora OnLIFE. Nesta seção apresentamos os resultados do percurso cartográfico que emergiram a partir de vivência no território de pesquisa. Os resultados sistematizados nesta etapa foram produzidos por meio de pesquisa exploratória sobre o conceito de empreendedorismo na educação e análise de documentos nacionais e internacionais. Após, os dados foram analisados à luz do conceito de cibricidade e Educação OnLIFE.

Antes de aprofundar a reflexão sobre o conceito de cibricidade é fundamental compreendermos como a relação entre empreendedorismo e educação tem sido abordada na literatura, e como essa temática tem sido apresentada por organismos internacionais e nacionais. Numa busca realizada no Portal da CAPES (CAPES Café) em língua inglesa e portuguesa, sem definir período, considerando as seguintes strings, encontramos:

a) “Education for Entrepreneurship” - 61 documentos (todo tipo de material, tendo retornado o período 1985-2025), dos quais 55 são artigos; “Educação para o Empreendedorismo” - 36 documentos (todo tipo de material, tendo retornado o período 2007-2026), todos são artigos.

b) “Entrepreneurial Education” - 7.627 documentos (todo tipo de material, tendo retornado o período 1957-2026), dos quais 7.234 são artigos; “Educação Empreendedora” - 275 documentos (todo tipo de material, tendo retornado o período 1970-2026), todos são artigos.

c) “Digital Entrepreneurial Education” - 8 documentos (todo tipo de material tendo retornado o período 2022-2025), todos são artigos; “Educação Empreendedora Digital” - não retornou nenhum documento.

d) “Entrepreneurial Digital Education” e “Educação Digital Empreendedora”, bem como “Onlife Entrepreneurial Education” e “Educação Empreendedora Onlife” - a busca por ambos os termos em inglês e português não retornou nenhum documento.

Os dados evidenciam que o termo com maior incidência na literatura é “Entrepreneurial Education” estando presente desde 1957 e, em língua portuguesa, “Educação Empreendedora”, presente desde 1970.

Considerando todas as strings de busca, os dados evidenciam que o número de publicações em língua inglesa (7.696) é significativamente superior à língua portuguesa (311). Com relação à inclusão do termo digital, somente a string “Digital Entrepreneurial Education” é que retornou 8 documentos, estando presente desde 2022-2025, já seu equivalente em língua portuguesa não retornou nenhum documento. Também com as strings “Entrepreneurial Digital Education” e “Entrepreneurial Digital Education”, bem como seus equivalentes em língua portuguesa, não obtivemos retorno algum. Essa breve revisão e análise evidenciam a originalidade e ineditismo do tema investigado.

Ainda que esses conceitos tenham pontos de convergência, cada um deles enfatiza elementos distintos da relação entre educação e empreendedorismo, as quais são apresentadas resumidamente por Schlemmer e Moreira (2025):

a) *Education for Entrepreneurship* (Educação para o Empreendedorismo): o empreendedorismo é compreendido como algo externo. O objetivo é preparar o indivíduo para compreender os princípios do empreendedorismo e para adquirir habilidades empreendedoras que lhe permita iniciar e gerir negócios. A ênfase está na preparação dos indivíduos para se tornarem empreendedores, criando negócios próprios ou tendo uma mentalidade empreendedora em suas carreiras. Entende o conhecimento empreendedor como algo a ser aplicado.

b) *Entrepreneurial Education* (Educação Empreendedora): o empreendedorismo é entendido como elemento constituidor do humano. O objetivo é propiciar uma educação que promova o desenvolvimento de competências empreendedoras: criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas e liderança. A Educação Empreendedora pode ser desenvolvida em contextos educacionais diversos: escolas, universidades, formação profissional e educação continuada. Entende o conhecimento empreendedor como algo a ser desenvolvido.

c) *Digital Entrepreneurial Education* (Educação Empreendedora Digital): destaca o empreendedorismo no ambiente digital. Concentra-se em como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para capacitar os empreendedores e promover o desenvolvimento de competências empreendedoras específicas para o contexto digital, como marketing digital, uso/apropriação de plataformas on-line, análise de dados digitais e inovação tecnológica. A Educação Empreendedora Digital reconhece a importância crescente da tecnologia digital no empreendedorismo e busca formar os indivíduos para terem sucesso neste ambiente.

d) *Entrepreneurial Digital Education* (Educação Digital Empreendedora): destaca a educação digital que se faz empreendedora. Ele se concentra em como as tecnologias digitais podem ser apropriadas para o desenvolvimento de competências que promovam, o ensino e a aprendizagem empreendedora. A Educação Digital Empreendedora pode envolver o uso/apropriação de plataformas on-line, aplicativos de simulação de negócios, recursos educacionais digitais e outras tecnologias para promover o empreendedorismo.

No âmbito internacional, a UNESCO (2017, 2021) e a Comissão Europeia (2003, 2006, 2008, 2012, 2013, 2016) referem em seus documentos majoritariamente o termo *Entrepreneurship Education*, entretanto, ao defini-lo parecem adotar uma compreensão que hibridiza o conceito de Educação para o Empreendedorismo com o de Educação Empreendedora. Em 2016, o Joint Research Centre da União Europeia desenvolveu o EntreComp, um Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo, que define competências empreendedoras essenciais, fornecendo uma base comum para *stakeholders* e criando uma ponte entre educação e trabalho. O EntreComp é organizado em três áreas principais: 1) Ideias e Oportunidades: desenvolver ideias e identificar oportunidades de negócios; 2) Recursos e Tomada de Decisão: gerenciar recursos e tomar decisões informadas e; 3) Tomada de Ação: colocar planos em ação e alcançar objetivos. O

quadro é composto por quinze competências ao longo de um modelo de progressão de oito níveis.

O objetivo do EntreComp é promover a capacidade empreendedora dos cidadãos europeus, reconhecendo que competências empreendedoras podem ser aprendidas e desenvolvidas. Isso pode levar a criação de valor financeiro, cultural ou social.

No Brasil, não há um quadro único de referência orientado às competências para o empreendedorismo, mas documentos e iniciativas governamentais que abordam essas competências em contextos educacionais:

1) Base Nacional Comum Curricular (BNCC): estabelece diretrizes para o currículo da Educação Básica, incluindo competências e habilidades relacionadas ao empreendedorismo, como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas.

2) Plano Nacional de Educação (PNE): define metas e estratégias para a melhoria da Educação no Brasil, incluindo a importância de fomentar a educação empreendedora para promover a inovação e a inclusão social.

3) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN-EPT): orientam o desenvolvimento de competências fundamentais para a educação empreendedora, especialmente no âmbito da formação profissional e técnica.

4) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): inclui a educação empreendedora como uma das áreas de formação dos cursos técnicos e de qualificação profissional, visando preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para a criação de negócios próprios.

5) Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE): promove a educação empreendedora no Brasil, estabelecendo uma Política Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) que visa desenvolver competências empreendedoras nos estudantes.

Essas iniciativas visam promover a cultura empreendedora e desenvolver competências que capacitem os alunos a identificar oportunidades, inovar e criar soluções para problemas reais, contribuindo para a geração de emprego e renda. Entre as competências empreendedoras destacadas estão: iniciativa e proatividade, planejamento e organização, inovação e criatividade, resolução de problemas, liderança e trabalho em equipe, autonomia e responsabilidade.

Entretanto, refletir sobre a relação entre educação e empreendedorismo no mundo contemporâneo, implica o digital, pois o viver, conviver, trabalhar, aprender e ensinar apresentam-se imbricados com diferentes tecnologias, plataformas, inteligências artificiais, sensores, conectados por redes digitais. De forma que essas tecnologias conectivas e arquiteturas digitais, as quais também possuem agência (Latour, 2012), vem alterando radicalmente a nossa condição habitativa, uma vez que não habitamos mais somente os espaços físicos, geograficamente localizados, das instituições, das cidades; mas também espaços digitais, constituídos por bits, em uma infinidade de plataformas e mundos virtuais; e ainda espaços “atobit”, resultantes do hibridismo de espaços físicos e digitais. Habitamos, portanto, cibricidades, ecologias transorgânicas que emergem de conexões complexas entre

entidades de naturezas diferentes. Isso nos instiga a problematizar se as premissas válidas para pensar a relação entre educação e empreendedorismo, estruturadas a partir de um mundo predominantemente analógico e de uma sociedade cuja compreensão social se restringe unicamente ao humano, seriam suficientemente adequadas para o contexto atual.

O conceito de cibricidade, segundo Ribeiro (2020) e Schlemmer (2020), emerge na tríade pesquisa-desenvolvimento-formação que caracteriza o Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/CNPq, mais especificamente no âmbito das investigações sobre a cidade como espaço de aprendizagem. Cibricidade é essa cidade que, de um espaço físico e geográfico, pela digitalidade e conectividade, se expande para o digital em rede, configurando-se como uma cidade híbrida. O conceito de cibricidade nos ajuda a compreender as novas formas de habitar a cidade e de aprender com ela, uma vez que representa a condição de estar simultaneamente imerso em dimensões físicas e digitais, em uma experiência que transcende a dicotomia entre o real e o virtual. Trata-se de um estado de presença expandida em espaços híbridos. Nesse sentido, a cibricidade não se refere apenas ao uso de tecnologias digitais, mas à constituição de modos de ser, estar e aprender em rede, em contextos em que o digital é constitutivo da experiência humana. No campo da educação, a cibricidade é um conceito-chave para pensar a formação no Paradigma da Educação OnLIFE, onde as experiências educacionais são desenvolvidas em contextos ecologicamente conectados, num processo de co inteligência - humanas e não humanas. (Schlemmer, 2024)

O paradigma da Educação OnLIFE refere uma educação que se desenvolve ligada, conectada (On) na vida (LIFE), portanto, que emerge das problematizações do mundo, no tempo presente. A partir dessas problematizações, os processos de ensino e de aprendizagem são desenvolvidos em atos que conectam humanos e não humanos num percurso de invenção. Distante de uma perspectiva antropocêntrica e dualista, que compreende o conhecimento como produto de uma teoria da ação seja do humano (sujeito) sobre o mundo (objeto), do mundo (objeto) sobre o humano (sujeito), ou ainda da interação entre humano (sujeito) e mundo (objeto), no Paradigma da Educação OnLIFE, o conhecimento não é algo exclusivamente humano, mas processo e produto de conexões transorgânicas que emergem dos e nos múltiplos agenciamentos (humanos, cidade, biodiversidade, tecnologias e plataformas digitais, sistemas de geolocalização, sensorização, algoritmos, dentre outros).

Fundamentados no Paradigma da Educação OnLIFE, os ambientes formativos deixam de ser espaços fixos e lineares, desenvolvidos exclusivamente na fisicalidade dos espaços geograficamente localizados, para se tornarem ambientações híbridas e ecologicamente conectadas. Isso exige metodologias inventivas e sensíveis à complexidade do viver, conviver, ensinar, aprender e trabalhar, orientados por um pensamento ecológico. Assim, a cibricidade nos convida a repensar os processos pedagógicos a partir da co-existência e co-agência entre humano, tecnologias e ambientes, promovendo uma educação que reconhece e opera nas tramas interdependentes do físico e do digital, do humano e do

não humano. É nesse contexto que entendemos a cibricidade como potência para uma Educação Empreendedora OnLIFE.

A Educação Empreendedora OnLIFE, conceituada inicialmente por Schlemmer e Moreira (2025); Souza, Schlemmer e Santos (2025) implica uma transformação profunda tanto no paradigma, quanto no regime cognitivo que orienta a Educação em diferentes níveis e contextos, uma vez que se propõe a trabalhar com a problematização do mundo, no tempo presente, investida de uma atitude empreendedora transubstanciada que perpassa os diferentes domínios que constituem a vida OnLIFE. Isso exige articulação interdisciplinar e supradisciplinar, em conexão com a hibridização do mundo e as múltiplas realidades que emergem, embebidas numa perspectiva de sustentabilidade regenerativa.

Por fim, compreendemos que o conceito de cibricidade ao expressar a condição de habitar simultaneamente espaços físicos, digitais e híbridos, potencializa uma Educação Empreendedora OnLIFE, ao deslocar a compreensão tradicional de espaço educativo e de ação empreendedora. Nesse contexto, empreender não se limita a criar soluções para o mercado, mas implica uma atitude transubstanciada, conectada com os desafios complexos do tempo presente e com as ecologias em que estamos imersos. A cibricidade amplia os horizontes da aprendizagem e da atuação empreendedora, uma vez que a experiência de presença expandida em redes digitais e físicas instaura novas formas de leitura do mundo e de intervenção criativa e inventiva, favorecendo práticas empreendedoras baseadas na co-inteligência, na colaboração e na corresponsabilidade com a vida em todas as suas dimensões.

Considerações finais

Compreendemos que a digitalização, a datificação, a algoritmização, a sensorização e a conectividade estão criando espacialidades e imersividades, alterando os modos de habitar o mundo, o qual se desloca de uma geografia física para as redes e plataformas, configurando um habitar híbrido, em fluxo. A cibricidade - essa cidade que de uma fisicalidade geograficamente situada é expandida e potencializada pelo digital em rede - emerge como uma nova espacialidade e, portanto, altera a forma de habitar a cidade.

Nesse contexto, vivências imersivas na cibricidade (Noga, Schlemmer-Thomazzoni & Schlemmer, 2024; Schlemmer et al., 2025) cocriadas no coengendramento do humano (professores, estudantes, pesquisadores, pessoas da comunidade) e não-humanos (cidade, instituições, ruas, rio, biodiversidade, diferentes tecnologias, plataformas e redes digitais, IA Gen, sistemas de geolocalização e redes de conexão) evidenciam a inseparabilidade de natureza-técnica-cultura, constituindo uma ecologia-conectiva, que entendemos ser capaz de potencializar uma Educação Empreendedora OnLIFE na Cibricidade.

Além disso, a cibricidade nos convida a repensar os modos de ensinar, aprender e empreender para além da lógica linear, disciplinar e centrada no humano, tradicionalmente presente na educação formal. A partir do Paradigma da Educação OnLIFE, a ação empreendedora emerge como resposta situada e ética aos agenciamentos do mundo,

operando em regimes cognitivos híbridos que integram saberes, tecnologias, territórios e ecossistemas. Assim, a Educação Empreendedora OnLIFE na cibricidade, instiga a cocriação de ambientações formativas que não apenas acolhem a complexidade do mundo, mas que também são capazes de produzir conhecimento e ação com base em metodologias inventivas, sustentadas por um pensamento ecológico e regenerativo. Nesse sentido, entendemos que as competências necessárias ao desenvolvimento de uma Educação Empreendedora OnLIFE na cibricidade, para além daquelas indicadas pelos organismos internacionais e presentes na BNCC, implicam necessariamente a problematização, a inventividade, o pensamento computacional, o pensamento ecológico e o pensamento ecossistêmico.

Por fim, a cibricidade se revela não apenas como um conceito descritivo das transformações que estamos vivenciando, mas como uma força propulsora de uma educação empreendedora conectada à vida, aos territórios e às urgências do nosso tempo.

Referências

- Accoto, C. (2021). *O mundo dado* (Kindle ed.). [S.l.]: Paulus.
- Bassani, P. S. (2019). Realidade aumentada na escola: experiências de aprendizagem em espaços híbridos. *Revista Diálogo Educacional*, 19, 1174–1198. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25419/23694>
- Bassani, P. S. (2022). Estudos de software e o protagonismo do código. In *Anais Estendidos do XVIII Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação (SBSI Estendido 2022)* (pp. 245–252).
- Bassani, P. S.. (2024, 9 de dezembro). Cartografia do invisível. *SBC Horizontes*. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2024/12/cartografia-do-invisivel/gt>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2011). *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*. Brasília, DF: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2014). *Plano Nacional de Educação: 2014–2024*. Brasília, DF: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Técnico*. Brasília, DF: MEC/CNE.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Di Felice, M. (2017). *Net-ativismo: Da ação social para o ato conectivo*. São Paulo: Paulus.
- Di Felice, M. (2020). *A cidadania digital*. São Paulo: Paulus.
- Di Felice, M., Torres, J., & Yanaze, L. K. H. (2012). *Redes digitais e sustentabilidade: as interações com o meio ambiente na era da informação* (Coleção Atopos). São Paulo: Annablume.
- EU. European Union. (2020). Green skills. Disponível em: https://climate-pact.europa.eu/priority-topics/green-skills_en. Acesso em: 3 dez. 2024.
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The Onlife Manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Cham: Springer. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Gibson, W. (2008). *Neuromancer*. São Paulo: Aleph.
- Gibson, W. (2015). *Território fantasma*. São Paulo: Aleph.
- Jones, S. (2014). *The emergence of digital humanities*. New York, NY; London: Routledge.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o social: Uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: EdUFBA.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20(26), 1–16. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Noga, D. G., Schlemmer-Thomazzoni, E., & Schlemmer, E. (2024). Hyper-Connector: a formação de ecologias-conectivas no paradigma da educação OnLIFE. *Revista Educaonline*, 18, 5-30.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. da. (2012). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E., Kastrup, V., Tedesco, S. (2014). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina.

- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. (2020). Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. *Revista Interações*, 16(55), 103–122. <https://doi.org/10.25755/int.21039>
- Schlemmer, E., Di Felice, M., & Serra, I. (2020). Educação OnLIFE: A dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educação & Realidade*, 36, e200761. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>
- Schlemmer, E. (2023). O protagonismo ecológico-conectivo e a emergência das hiperinteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. In *Depois da Inteligência Artificial*. (Cadernos IHU Idéias: Vol. 21, No. 348). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Schlemmer, E. (2024). Formação de professores-pesquisadores no paradigma da Educação OnLIFE: o habitar conectivo do ensinar e do aprender. In E. Schlemmer, D. F. Kersch, & L. C. de Oliveira (Orgs.), *A universidade no paradigma da Educação OnLIFE* (1a ed., Vol. 1, pp. 199-241). Casa Leiria.
- Schlemmer, E., Van Zeller, M., Sousa, D. Q., & Bassani, P. S. (2025, June 14). Extended abstract—Stories of Peso da Régua: The enigma of the ancient vines – The co-creation process of an immersive experience in cibricity [Selected academic papers for the iLRN proceedings]. *11th International Conference of the Immersive Learning Research Network*, Chicago, USA. <https://doi.org/10.56198/1q2c7b59>
- Schlemmer, E., & Moreira, A. (no prelo). OnLIFE entrepreneurial education. In J. Jardim (Ed.), *Entrepreneurial education in a global and digital world – Fundamentals and opportunities* (Vol. 1). Book series: Studies on Entrepreneurship, Structural Change and Industrial Dynamics.
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. (2013). *Política Nacional de Educação Empreendedora*. Brasília, DF: SEBRAE.
- Souza, G. H. S., Schlemmer, E., & Santos, A. P. S. (2025). Desenvolvendo a educação empreendedora sob a perspectiva da educação OnLIFE. In G. Lopes Junior, G. H. S. Souza & J. A. P. M. Coelho (Orgs.), *Educação & inovação* (Vol. 1, pp. 11–38). Montes Claros: Editora do IFNMG.
- UNESCO. (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: Objetivos de aprendizagem*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2017). *Learning cities and the SDGs: A guide to action*. Hamburg: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2021). *Entrepreneurship education for learning cities*. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379536>

Educação para os empreendedores: utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança

Jorge Caetano Fonseca

Universidade Católica de Moçambique no Instituto de Educação a Distância | jorgecaetanofonseca859@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1317-3552>

João António Dias Junior

Universidade Católica de Moçambique no Instituto de Educação a Distância | joao.junior@ucm.ac.mz
<https://orcid.org/0009-0003-4935-1338>

Resumo: A educação é compreendida como um instrumento normativo que constitui uma acção social contextualizada num tempo e espaços definidos em função dos quais variam as possibilidades, os recursos e os conteúdos formativos e economia é o estudo da forma como as sociedades utilizam recursos escassos para produzir bens e serviços com valor e para os distribuir entre indivíduos diferentes. O problema da pesquisa reside no facto de pesquisadores verificarem a existência constante de falência das empresas, perante este problema, pode se dar o seguinte questionamento: qual é o contributo da Educação para os empreendedores: a utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança, no Município do Dondo? A opção pelo tema da pesquisa justifica-se pelo facto de constituir uma prioridade a operação de mudanças tendentes à melhoria da inserção na formação moral dos empreendedores em observância do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança, porque ele bem utilizada permite a correcta administração dos recursos financeiros. Objectivo central é compreender *o contributo da Educação para os empreendedores o, uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança*. A metodologia desta pesquisa foi utilizada o paradigma interpretativo, o tipo de pesquisa foi a qualitativa, o método utilizado foi o indutivo, a técnica foi a entrevista, a análise documental e a observação, a 4 participantes (empreendedores informais). Os resultados foram os seguintes: segundo os nossos entrevistados não conhece e nunca ouviram do ponto critico das vendas e margem de segurança; falta da educação para os empreendedores em matéria do ponto critico e margem de segurança. Podemos concluir que é importante promover a matéria da *Educação para os empreendedores o, uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança*, porque o cálculo do ponto critico das vendas permitem efectuar simulações quanto aos resultados das empresas, sendo muito utilizado na realização de a análises de viabilidade, pós permite conhecer a dimensão mínima necessária para tornar o projecto lucrativo, existe situações em que o lucro em inferior em relação aos custos (prejuízo). Podemos concluir também que este instrumento bem aplicado permite ao gestor/empreendedor planear e controlar os recursos financeiros, facilitando a tomada de decisões futuras, assim como novos investimentos.

Palavras-chave: educação empreendedora, empreendedores informais, gestão financeira, ponto de equilíbrio, margem de segurança

Abstract: Education is understood as a normative instrument that constitutes a social action contextualized in a defined time and space according to which the possibilities, resources and training contents vary and economics is the study of how societies use scarce resources to produce goods and services with value and to distribute them among different individuals. The problem of the research lies in the fact that researchers verify the constant existence of bankruptcy of companies, in the face of this problem, the following question can be asked: what is the contribution of Education to entrepreneurs: the usefulness of the use of the Critical Point of Sales and Safety Margin, in the Municipality of Dondo? The choice of the research theme is justified by the fact that it is a priority to make changes aimed at improving the insertion in the moral formation of entrepreneurs in observance of the use of the Critical Point of Sales and Safety Margin, in the Municipality of Dondo because it allows the correct administration of financial resources. The main objective is to understand the contribution of Education to entrepreneurs, the use of the Critical Point of Sales and Safety Margin, in the Municipality of Dondo. The methodology of this research was used the interpretative paradigm, the type of research was qualitative, the method used was inductive, the technique was interview, document analysis and observation had 5 participants (informal entrepreneurs). We obtained the following results: according to our interviewees, they do not know and have never heard of the critical point of sales and margin of safety; Lack of education for entrepreneurs on the critical point and safety margin. We can conclude that it is important to promote the subject of Education for entrepreneurs, the use of the Critical Point of Sales and Margin of Safety, because the calculation of the critical point of sales allows simulations to be carried out as to the results of the companies, being widely used in the performance of post-feasibility analyses allows to know the minimum size necessary to make the project profitable, There are situations in which the profit is lower than the costs (loss). We can also conclude that this well-applied instrument allows the manager/entrepreneur to plan and control financial resources, facilitating future decision-making, as well as new investments.

Keywords: entrepreneurial education, informal entrepreneurs, financial management, break-even point, safety margin

Introdução

Quando procedermos uma análise mais profunda das actuais tendências do mundo económico, é destacada a predominância de economias mais voltadas ao mercado, conduzidas essencialmente pelas decisões de seus consumidores. A abertura de mercados e o crescimento da competitividade entre as unidades produtivas marcas impostas pela globalização da economia, exigindo maior nível de qualidade e eficiência de seus agentes.

Assim, a educação pode ser entendida como um instrumento normativo que constitui uma acção social contextualizada num tempo e espaços definidos em função dos quais variam as possibilidades, os recursos e os conteúdos formativos. Neste contexto, as práticas educativas institucionais não são processos uniformes e gerais, mas, realidades singulares cuja forma e fundo variam de uma comunidade para outra, no âmbito onde os conteúdos e as modalidades educativas se dispõem de acordo com os interesses e objectivos das instituições educativas e das pessoas para quem se organizam e actualizam. Para a formação do carácter, os empreendedores precisam de saber a importância da educação para os empreendedores a utilidade do Ponto crítico das vendas e margem de segurança, viver, desde início, experiências moralmente enriquecedoras, que os ajudam a interiorizar os valores básicos, em especial o valor da gestão financeira na vida pessoal tal como na organização.

Nota se constantemente o fecho ou encerramento das empresas, por falta da incapacidade de manter os investimentos, a incapacidade de honrar os compromissos para com os terceiros, falta de controlo da rentabilidade do capital investido, a falta de controlo dos seus lucros, possibilidade de falência e entre outros. Perante este problema, pode-se dar o seguinte questionamento: *Qual é o contributo da Educação para os empreendedores a utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança?*

A opção pelo tema da pesquisa justifica-se pelo facto de constituir uma prioridade a operação de mudanças tendentes à melhoria da inserção na formação moral dos empreendedores em educação na observância do cálculo no uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança. Podemos perceber o ponto de equilíbrio tem como objectivo principal mostrar para a empresa o que ela precisa de produzir e vender para cobrir todos os seus custos e despesas (fixos e variáveis) e dar lucro. Cada empresa tem o seu próprio ponto de equilíbrio. A análise do ponto de equilíbrio deve ser feita com cautela, tendo em conta as peculiaridades da empresa, ramo de actividade, estrutura de custos e qualidade da informação na base de cálculo, bem como à margem de contribuição, que terá relação e reflexo directamente no fluxo de caixa.

É relevante para gestores determinarem e saberem quais as quantidades a produzir ou a vender, para atingirem um ponto em que não tenham lucro, nem prejuízo, a fim de delinearem as estratégias que lhes permitem ultrapassar esse ponto e produzirem ou venderem quantidades que lhes dêem lucro.

O exercício do objecto deste estudo foi desenvolvido no âmbito das buscas de alternativas e possibilidades com o intuito de apoiar as instituições, o qual teve como objectivo central Compreender a Educação para os empreendedores: utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança. Para o efeito, o pesquisador propõe os seguintes objectivos específicos:

Identificar *contributo da Educação para os empreendedores a utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança.*

Descrever a relevância do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança

Perceber o papel da educação *para os empreendedores* a utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança

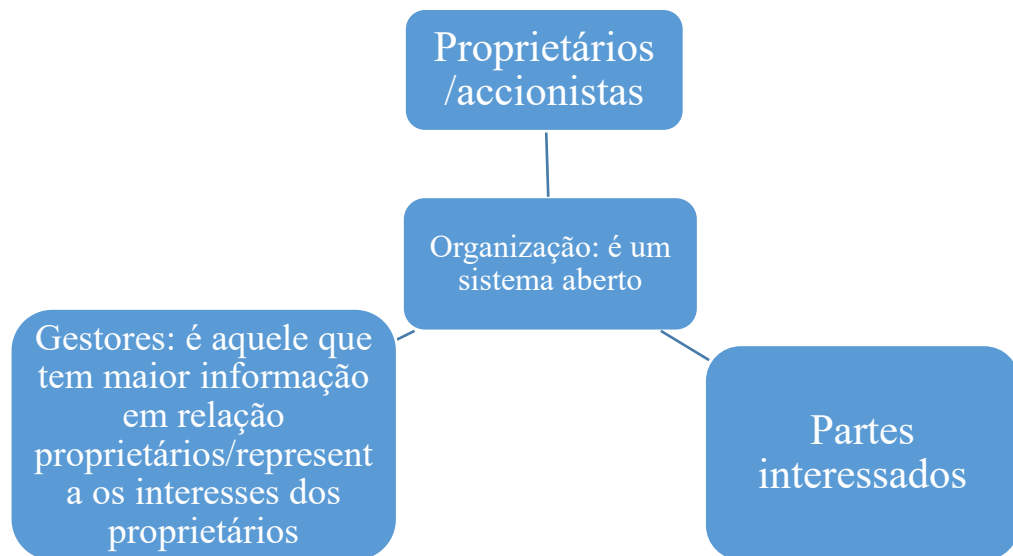
2. REVISÃO DA LITERATURA

A globalização pressupõe um livre comércio entre as nações e nesse contexto a contabilidade assume um papel muito importante nesse processo porque apura e divulga os resultados das empresas em diferentes contextos econômicos sujeitos a normas específicas, e também dos agregados de mercado.

Dessa forma, uma empresa não pode mais ser vista como um sistema fechado em seu ambiente interno, mas sim como um sistema aberto com o principal, objectivo de obter resultados.

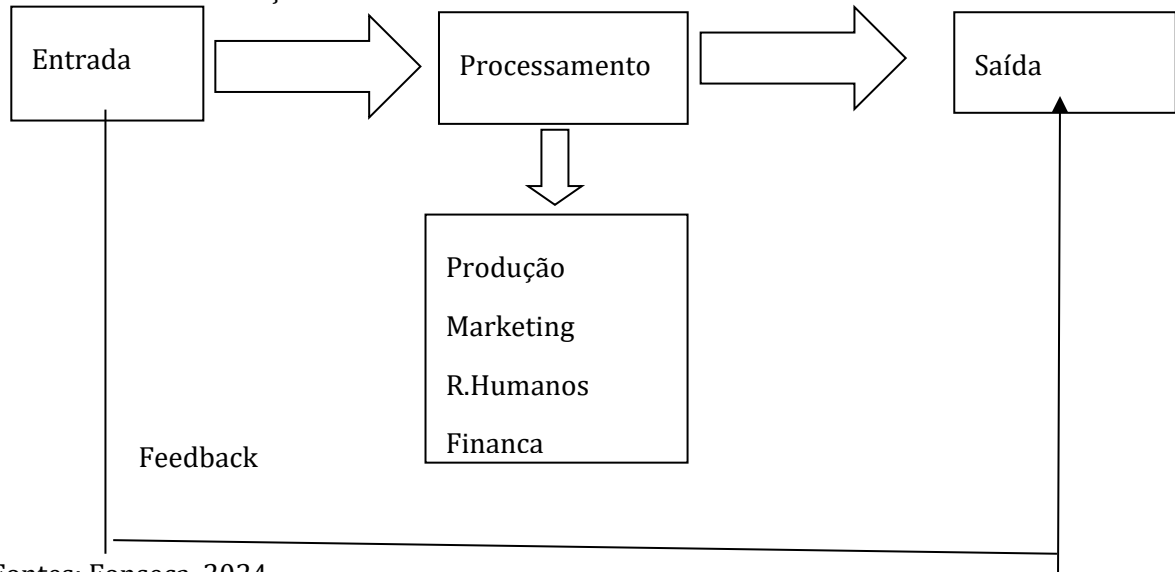
2.1. Empresa

Uma empresa pode ser definida como uma organização que tem por objectivo obter utilidades através da sua participação no mercado de bens e serviços. Geralmente é uma integração de elementos humanos, materiais e técnicos.



Fontes: Fonseca, 2024

Assimetria de Informação



Fontes: Fonseca, 2024

2.2. Educação para os empreendedores a utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança

Enquanto Freire (2019) entende a educação como sendo um esforço a serviço da humanidade ou do bem-estar da humanidade. Já para, Boavida e Dujo, (2007), a educação pode ser entendida como um instrumento normativo que constitui uma acção social contextualizada num tempo e espaços definidos em função dos quais variam as possibilidades, os recursos e os conteúdos formativos. Neste contexto, as práticas educativas institucionais não são processos uniformes e gerais, mas, realidades singulares cuja forma e fundo variam de uma comunidade para outra, âmbitos onde os conteúdos e as modalidades educativas se dispõem de acordo com os interesses e objectivos das instituições educativas e das pessoas para quem se organizam e actualizam.

Edgar (2002) e Carmo, (2014), apontam uma das principais características do acto educativo: a sua constante mudança e o seu dinamismo; um processo estruturado por momentos, elementos e acontecimentos que interactuam e se influenciam mutuamente e mudam no tempo. Assim se exemplifica neste modelo básico – linear-de-educação-comunicação. Abaixo apresentamos o processo básico da educação- comunicação

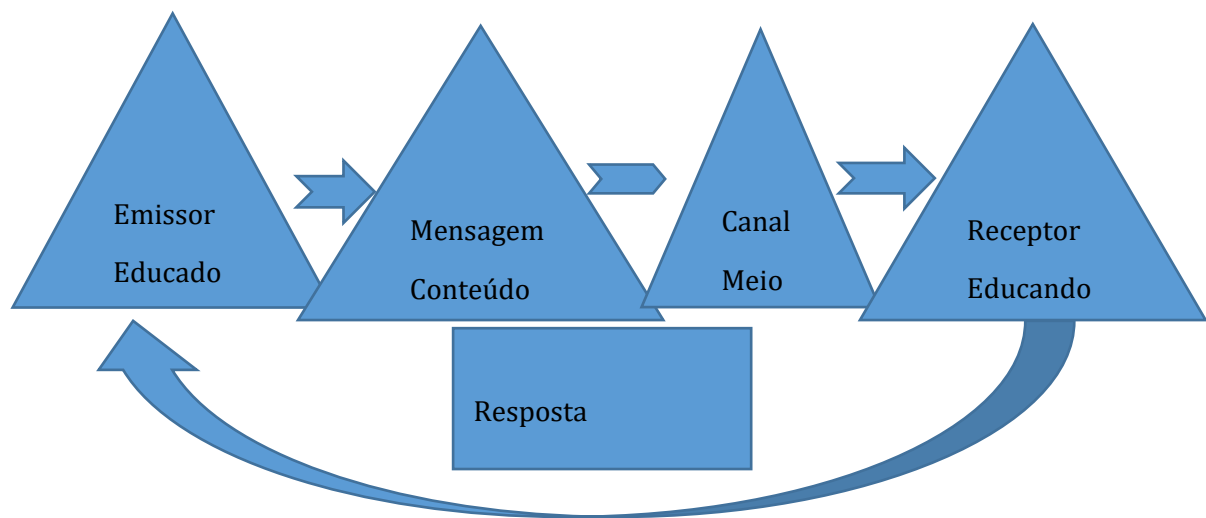


Figura 1- Processo básico da educação- comunicação

Fonte: Autores com base em Gomez, Freitas e Callejas, (2014)

2.3. Ponto crítico das vendas e margem de segurança

Todas empresas têm sempre como objectivo principal no desenvolvimento da sua actividade obter resultados positivos.

É relevante para os gestores determinarem e saberem quais as quantidades a produzir ou a vender, para atingirem um ponto em que não tenham lucro, nem prejuízo, a fim de delinearem as estratégias que lhes permitem ultrapassar esse ponto e produzirem ou vendem quantidades que lhes deem lucro.

O mesmo se dá em relação ao valor das vendas, procurando saber o valor das quantidades vendida que não do lucro nem prejuízo, após este conhecimento os gestores podem actuar de forma que as vendas ultrapassem o resultado zero a posse a ter o lucro desejado.

Assim o ponto crítico pode ser definido como o ponto onde a receita obtida na venda de necessidades de um bem ou serviço é igual os custos incorridos na produção das mesmas quantidades.

O ponto crítico das vendas segundo Matarazzo (2010), Santos (2004), Perreira da Silva (2010), Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), pode ser definido em termos de valor, correspondendo neste caso, o montante de vendas necessário para cobrir os custos totais. Tendo em conta este conceito, no ponto crítico de vendas os lucros são nulos, tornando-se positivo para quantidades superiores e negativos para quantidades inferiores.

O cálculo do ponto crítico das vendas permitem efectuar simulações quanto aos resultados das empresas, sendo muito utilizado na realização de análises de viabilidade pois permite conhecer a dimensão mínima necessária para tornar o projecto lucrativo, existe situações em que o lucro é inferior em relação aos custos (prejuízo) e o contrário a empresa está tendo lucros.

2.4. Determinação do ponto crítico

Para a determinação do ponto crítico das vendas segundo Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), é relevante a presença dos seguintes elementos:

Resultado (R)

Proveito (P)

Custos variáveis (CV)

Custos fixo (CF)

Quantidade (Q)

Preço de venda (PV)

$R = P - C$

$R = P - (CV - CF)$

$R = (Q \cdot PV) - (Q \cdot CV) - CF$

$R = Q(PV - CV) - CF$

$Q(PV - CV) - CF$

A análise do ponto crítico segundo Matarazzo (2010), Santos (2004), Perreira da Silva (2010), Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), possibilita:

Analisar o comportamento e influência de alguns parâmetros económico relevante.

Determinar o espaço de variação do nível de actividade.

Apreciar a viabilidade económico de novos investimentos em capital fixo.

Produtividade monetária

A produtividade económica do trabalho, avaliada em termos monetários, apresenta na seguinte fórmula:

$$P_m = VAB/Q = VAB/C \times C/S \times S/Q$$

Assim:

VAB/Q = Produtividade Económica

VAB/C = Taxa de Produtividade do Capital

C/S = Intensidade Tecnológica

S/Q = Custo médio do trabalho por produto

Estes indicadores fornecem a seguinte informação:

A taxa de produtividade do capital ($VAB/\text{Capital e exploração}$) mede a capacidade do capital de exploração para criar valor, isto é, indica o número de unidades de valores acrescentado por 90 unidades de capital investido.

A intensidade tecnológica ($\text{Capital investido}/\text{Massa salarial}$) mede a relação do custo de capital com o custo do trabalho humano, ou seja, indica se a actividade é intensiva em capital ou intensiva em mão de obra.

O custo médio do trabalho por produto (massa salarial/produção) mede o custo médio anual do factor trabalho incorporado em cada unidade produzida.

Uma explicação mais analítica da taxa de produtividade do capital (VAB/C) pode ser realizada através da sua desagregação em dois indicadores subsidiários:

$$VAB/C = VAB/VN \times VN/C$$

Em que:

VAB/VN = taxa de integração

VN/C = rotação do capital

Rentabilidade V. negocio = resultado líquido / volume de negócios

A utilização dos capitais aplicados expressa-se num coeficiente que, quando muito elevado, pode significar que a empresa está a trabalhar perto do limite da capacidade ou, no inverso, pode significar a subutilização de recursos.

Rotação dos capitais aplicados = volume de negócios / capitais aplicados

Assim, segundo Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), o indicador económico da rentabilidade do capital aplicado (Rc) apura-se na seguinte equação:

Rentabilidade do capital = margem comercial x rotação do capital

Ou

Resultado líquido/capital investido = resultado líquido/vol. Negócios x vol. Negócios /capital investido

Para aumentar a rentabilidade do capital investido na exploração pode actuar-se sobre a margem (eficácia comercial) ou/e sobre a rotação do investimento (eficácia dos capitais). Assim, através de varias combinações de margem e rotação, é possível atingir-se a mesma taxa de rentabilidade do investimento, isto é, alternativas de rendimento do capital de exploração.

Exemplo: Margem = 15%

Rotação = 2

Taxa de rentabilidade de investimento = 15% x 2 = 30%

Margem = 5%

Rotação = 6

Taxa de rentabilidade de investimento = $5\% \times 6 = 30\%$

Limiar mínimo de rentabilidade

O Limiar de Rentabilidade segundo Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), corresponde a um determinado ponto económico (chamado ponto crítico das vendas), no qual o valor dos proveitos totais da actividade (volume de negócios) iguala o custo total dessa mesma actividade. Uma vez atingido esse ponto limiar, a empresa tem a garantia de que não terá prejuízo, embora também não registre Lucro, já que os custos fixos igualam a margem bruta (venda – custo das vendas) gerada pelo volume de negócios. Este conceito fornece-nos muitas informações importantes, pois o ponto crítico das vendas mostra:

O volume de vendas para o qual os proveitos igualam a custos totais conduzindo a um resultado nulo;

E também, o volume de vendas que permite a obtenção de uma margem de contribuição suficiente para a cobertura de custos fixos.

Fórmulas para o cálculo do ponto crítico das vendas:

Ponto crítico das vendas em quantidade $\rightarrow Q^* = CF / mg(u)$

Ponto crítico das vendas em valor $\rightarrow V^* = CF / (mg(u) / pv(u))$

Os passos para o cálculo do Limiar de rentabilidade são as diferenças entre os custos fixos e custos variáveis:

Os custos fixos (Cf) são os custos próprios da estrutura empresarial, que deverão ser assumidos independentemente do volume de negócios (Ex. salários, amortizações, custos financeiros, imposto sobre o rendimento);

Os custos variáveis (Cv) são os custos que se assumem na razão directa das operações de produção e venda (Ex. consumo de matérias primas, serviços externos, impostos indirectos).

Margem de segurança ou lucro

De acordo com Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), podemos entender como um indicador estatístico do risco económico de exploração. Este indicador que nos apresenta a percentagem do volume de actividade efectivamente praticada para além do ponto crítico. Para calcularmos a margem de segurança é necessário um prévio conhecimento do ponto crítico das vendas estamos a referir (em valor ou em quantidade).

$Ms = \text{Preço de vendas} - \text{preço de custo} \times 100$ ou

Preço de venda

$Ms = \frac{\text{Margem bruto}}{\text{Preço de venda}} \times 100$ ou

Preço de venda

$Ms = \frac{\text{Margem bruto}}{\text{Preço de venda}} \times 100$

Custo de preço

Ponto crítico das vendas segundo Matarazzo (2010), Santos (2004), Perreira da Silva (2010), Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), entendem que é o ponto onde as receitas e as despesas são iguais, ou seja, em que as vendas são suficientes para cobrir as despesas significa que não se perde nem se ganha dinheiro, estando-se somente a receber o valor que se gastou.

Segundo os autores referem que para determinar o ponto crítico, um empreendedor precisa saber:

O risco do produto/serviço para clientes

Os custos associados a que esta ser vendida (custo variável)

As despesas habituais associadas a gestão do negócio (custo fixo)

- Custos variáveis: Custos que variam directamente com número de unidade produzidas ou vendidas.

3. Desenho Metodológico

O presente capítulo trazemos uma breve apresentação acerca do procedimento metodológico e das técnicas escolhidas para a realização da presente investigação.

Neste contexto, visa fazer uma apresentação das técnicas, métodos e instrumentos que foram usados para efectivar a pesquisa com a temática relacionada com Educação para os empreendedores: utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança. Para Mattos (2005) a metodologia é sistematização de práticas na solução de problemas de pesquisa. É com este princípio que tentamos sistematizá-la de modo a alcançar os propósitos do estudo.

Segundo a ideia dos autores podemos perceber que a metodologia científica pode ser definida como um conjunto de procedimentos e abordagens técnicas intelectuais operacionalizáveis pela ciência para resolver questões atinentes a aquisição objectiva do conhecimento de uma forma sistemática no que se refere aos procedimentos metodológicos como: O paradigma é o tipo de pesquisa, a selecção dos participantes da pesquisa as técnicas de recolha de dados, as considerações éticas, a descrição do local do estudo e os procedimentos para análise dos dados provenientes da entrevista e da análise documental, abaixo apresentamos a tabela que ilustra os objectivos específicos da pesquisa, as questões levantadas e os conceitos chaves da pesquisa.

3.1. Paradigmas da investigação

Bardin (2010) definem paradigma como sendo uma estrutura mental assumida que serve para classificar o real antes do estudo ou investigação mais profunda que comporta elementos de natureza metodológico mais também metafísica, psicológica por aí em diante.

Para este estudo foi utilizado paradigmas interpretativo porque este paradigma valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente humano da actividade de interpretação do real e o papel privilegiado que

nessa actividade toma o plano da intersubjectividade resultante do encontro e interacção de múltiplos actores sociais entre os quais se inclui o investigador refere o (Amado, 2014).

3.2. Tipo de pesquisa

Para este foi utilizado o estudo qualitativo porque a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (Bardin, 2010).

3.3. Método de pesquisa

Carvalho (2009), define o método científico como um processo racional que se emprega na investigação, ou é a linha de raciocínio adoptada no processo de pesquisa. Os métodos de abordagem, tradicionalmente divulgados em termos que fornecem as bases lógicas a investigação são: Método dedutivo, o método indutivo e o método hipotético dedutivo. Para este estudo vamos utilizar método indutivo.

Método Indutivo

Para este estudo foi utilizada método Indutivo, o conhecimento científico é o único caminho seguro para a verdade dos factos.

Para o Carvalho (2009), define Método indutivo, é uma operação lógica que vai do particular ao geral, ou ao contrário da dedução, não progride simplesmente pelas relações entre ideias. Considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para reunir informações pormenorizadas, escolheu-se um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes em abordagem qualitativa, interpretar uma realidade com maior riqueza de detalhes, como é pertinente num estudo de caso: entrevistas, observação, análise documental e grupos de discussão focalizada. A opção por estas técnicas justifica-se pelo facto de ter-se escolhido uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, pois as técnicas seleccionadas podem ser combinadas conforme diz Vilelas (2009) para obter informação muito credível.

Para colher informações em causa, foi utilizado estudo qualitativo de recolha de dados, nomeadamente:

Entrevista semi-estruturada (para obtenção de dados primários do estudo)

Análise documental (para obtenção de dados secundário)

Observação (para obtenção de dados terciário)

3.5. Participantes

Para a seleção dos participantes, importa referir que nas pesquisas qualitativas os indivíduos do estudo geralmente não são chamados por sujeitos ou elementos da amostra, mas sim de participantes.

Entretanto, para este estudo tem como participantes (04) empreendedores todos eles empreendedores informais.

4. Apresentação e discussão de resultados

Os resultados da pesquisa está organizada com base nas categorias que orientam o processo de apresentação e análise dos dados, como afirmamos anteriormente estas categorias emergiram a partir do nosso quadro teórico e dos dados das entrevistas com os participantes em nossa pesquisa acima referenciado as informações sobre a importância do estudo perspectiva da Educação para os empreendedores: utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança. Assim vamos apresentar e discutirmos os resultados em torno dos objectivos específicos as seguintes questões: Qual é a utilidade da observância do Ponto crítico das vendas e margem de segurança? Quais são as vantagens do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança? Qual é a importância da Educação para os empreendedores: utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança?

4.1. Utilidade da observância do Ponto crítico das vendas e margem de segurança

A categoria a cima, se procurou saber a utilidade da observância do Ponto crítico das vendas e margem de segurança, nesta questão procuramos saber os participantes (E1, E2, E3 e E4), pudemos perceber que dos quatros entrevistados foram *unanime em responderem que não conhecem e nunca ouviram falar do a utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança*. Segundo as respostas dos empreendedores entrevistados, percebemos que têm fraca conhecimentos em matéria da Educação para os empreendedores na observância no uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança. Atraves da observancia do uso do ponto critico das vendas permitem efectuar simulações quanto aos resultados das empresas, sendo muito utilizado na realização de análises de viabilidade pós permite conhecer a dimensão mínima necessária para tornar o projecto lucrativo, existe situações em que o lucro em inferior em relação aos custos (prejuízo) e o contrário a empresa esta tendo lucros. Segundo Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), para determinação do ponto crítico das vendas é relevante e visa: analisar o comportamento e influência de alguns parâmetros económico relevante.

EX: custo fixo e variável e preços unitários.

Determinar o espaço de variação do nível de actividade.

Apreciar a viabilidade económico de novos investimentos em capital fixo.

Ponto crítico das vendas é o ponto onde as receitas e as despesas são iguais, ou seja, em que as vendas são suficientes para cobrir as despesas significa que não se perde nem se ganha dinheiro, estando-se somente a receber o valor que se gastou.

4.2. As vantagens do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança

Quanto a essa categoria, se procurou saber qual é a vantagem da educação para os empreendedores a observância do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança, segundo os nossos entrevistados (E1, E2, E3 e E4), *pudemos perceber que dos quatros entrevistados responderam que não conhecem as vantagens porque nunca ouviram falar do*

Ponto crítico das vendas e margem de segurança. Para um determinado ponto económico (chamado ponto crítico das vendas), no qual o valor dos proveitos totais da actividade (volume de negócios) iguala o custo total dessa mesma actividade. Uma vez atingido esse ponto limiar, a empresa tem a garantia de que não terá prejuízo, embora também não registre Lucro, já que os custos fixos igualam a margem bruta (venda – custo das vendas) gerada pelo volume de negócios.

Segundo Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), estes conceitos fornecem informações importantes, pois o ponto crítico das vendas mostra:

O volume de vendas para o qual os proveitos igualam a custos totais conduzindo a um resultado nulo; E também, o volume de vendas que permite a obtenção de uma margem de contribuição suficiente para a cobertura de custos fixos. Segundo os autores referem que para determinar o ponto crítico, um empreendedor precisa saber: o risco do produto/serviço para clientes; os custos associados as que esta ser vendida (custo variável); as despesas habituais associadas a gestão do negócio (custo fixo).

4.3. A importância da Educação para os empreendedores: utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança

Para esta terceira categoria, procurou se analisar a importância da Educação para os empreendedores: utilidade do uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança. Segundo Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), Este instrumento fornece informações importantes, pois o ponto crítico das vendas mostra: O volume de vendas para o qual os proveitos igualam a custos totais conduzindo a um resultado nulo; E também, o volume de vendas que permite a obtenção de uma margem de contribuição suficiente para a cobertura de custos fixos.

Fórmulas para o cálculo do ponto crítico das vendas:

Ponto crítico das vendas em quantidade -> $Q^* = CF / (Pv - u)$

Ponto crítico das vendas em valor -> $V^* = CF / (mg(u) / pv(u))$

Exemplo:

Uma empresa que produz e comercializa o produto A apresenta de custos fixos no valor de 5.000. O preço de venda unitário é de 5 e o somatório dos custos unitários é de 2,50. Para calcularmos o ponto crítico das vendas em quantidade e em valor teríamos que fazer o seguinte:

$$Q^* = 5.000 / (5 - 2,5) = 2.000 \text{ Unidades}$$

$$V^* = 5.000 / (5 / 2,5) = 10.000$$

Estes valores significam que para a empresa conseguir cobrir todos os custos fixos tem de produzir e vender 2.000 unidades do produto A, o equivalente a 10.000 de vendas. Só a partir destes valores é que a empresa conseguiria obter algum lucro. Margem de segurança ou lucro para Netos (2012), Diniz (2015) & Fonseca (2024), entendem que este indicador nos apresenta a percentagem do volume de actividade efectivamente praticada para além do ponto crítico. Para calcularmos a margem de segurança é necessário um prévio conhecimento do ponto crítico das vendas estamos a referir (em valor ou em quantidade).

Para tal precisa por exemplo saber o custo de aquisição do bem a ser vendido aos clientes, o custo matérias-primas, custo de transporte, o custo de embalagem.

Considerações finais

A utilização correcta das ferramentas de controlo proporcionará à empresa melhor utilização de seus recursos, de forma mais consciente. Diante da realização da pesquisa, as questões de investigação não foram respondidas e foi tecido um referencial teórico para reflectir sobre a trajectória histórica da utilidade desse indicador para os empreendedores em Moçambique com ênfase de controlar os activos. É importante ressaltar que o uso de controlos permite ao gestor planear e controlar os recursos financeiros, facilitando a tomada de decisões futuras, assim como novos investimentos. A utilização dos controlos dá condições ao gestor de eliminar dificuldades financeiras e a visualização dos valores de custos e despesas, bem como os valores das entradas e das saídas, permitindo a correcta alocação dos recursos.

Nesta senda, podemos concluir que é importante promover a matéria da *Educação para os empreendedores* o, uso do Ponto crítico das vendas e margem de segurança, porque o cálculo do ponto crítico das vendas permitem efectuar simulações quanto aos resultados das empresas, sendo muito utilizado na realização de análises de viabilidade pós permite conhecer a dimensão mínima necessária para tornar o projecto lucrativo, existe situações em que o lucro é inferior em relação aos custos (prejuízo). Podemos concluir também que este instrumento bem aplicado permite ao gestor/empreendedor planear e controlar os recursos financeiros, facilitando a tomada de decisões futuras, assim como novos investimentos.

Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boavida, João, DUJO, D. G. Ângela. (2007). *Teoria da Educação Contributos Ibéricos* (1ª. Ed)- Coimbra
- Carvalho, J. E.(2009). *Metodologia do Trabalho Científico. «Saber Fazer» da investigação para dissertações e teses*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Escolar Editora
- Diniz, N. (2015). *Análise das demonstrações financeira (1.Es)*. Rio de Janeiro: SESES.
- Edgar, Morin. (2002). *Os setes saberes para a educação do futuro – Coleção: Horizontes Pedagógicas/88* –São Paulo. Cartaz editora
- Fonseca, Caetano Jorge. (2024). *Educação e Comunicação para a Gestão Financeira: Desafios dos Gestores em controlar as finanças*. Novas Edições Académicas.
- Gomez, C.A. José; Freitas, P.M. Orlando; Callejas, V.German. (2014). *Educação e desenvolvimento Comunitário Local perspectiva pedagógico e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições
- Matarazzo, D. C. (2010). *Análise financeira de balanços: abordagem gerencial*. 7. ed. São Paulo: Atlas.
- Mattos, P.L.C.L.A. (2005). *Entrevista não estruturada como forma de conversão: razões e sugestões para sua análise*. *RAP: Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.4. nº, ISSN 0034-7612, ISSN on-line 1982-3134
- Neto, A.A. e Silva, C. A T. (2012). *Administração do Capital de Giro*. 3.ed.São Paulo: Editora Atlas, SA.
- Perreira da Silva, J. (2010). *Análise financeira das empresas*. 10. ed. São Paulo: Atlas.
- Paulo, F. (2019). *Direitos Humanos e Educação Libertadora, Gestão Democrática da Educação Pública Cidade de São Paulo eBook*
- Santos, L. (2004). *Fluxos de Caixa*. 3.Ed. Porto: Vida Económica (Grupo Editorial Peixoto de Sousa).
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Silabo.

Empreendedorismo no Ensino Médio sob o Paradigma da Educação Onlife: Uma Revisão Sistemática da Literatura

Gregui Becker Luz

Universidade do Vale do Rio dos Sinos | gregui.luz@gmail.com

Eliane Schlemmer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, elianes@unisinos.br

Resumo: A Política Nacional Brasileira do novo Ensino Médio estabelecida pela Lei 14.945/2024 tem exigido mudanças curriculares e nova organização de disciplinas. Uma destas modificações trata da inclusão de temas como projeto de vida, mundo e trabalho, cultura e tecnologias digitais e iniciação científica nos itinerários formativos (Lei 14.945, 2024). É neste contexto que o empreendedorismo assume importância, em especial se compreendido a partir do Paradigma da Educação OnLIFE, o qual propõe a problematização do mundo no tempo presente, enquanto orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem, os quais se desenvolvem em atos que conectam humanos e não humanos, num percurso de invenção, referindo-se assim, a indissociabilidade entre humano-natureza-técnica (Schlemmer et al., 2020). O artigo objetiva, a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura - RSL, compreender como o empreendedorismo está presente no Ensino Médio e quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas. Os dados produzidos na RSL serão problematizados a partir do Paradigma da Educação OnLIFE. Os resultados da RSL evidenciam que o empreendedorismo no Ensino Médio vem sendo abordado de forma multifacetada, tanto como estratégia para o desenvolvimento de competências empreendedoras quanto como ferramenta de intervenção social e econômica. As práticas pedagógicas encontradas destacam metodologias ativas e o protagonismo juvenil, valorizando abordagens como gamificação, simulações, redes sociais e conexão com a comunidade. Considerando que o Paradigma da Educação OnLIFE pressupõe uma abordagem problematizadora, ligada à vida, inventiva e ecologicamente conectada (Alves et al., 2025), entende-se que ele pode potencializar uma Educação Empreendedora OnLIFE no contexto do Ensino Médio.

Palavras-chave: empreendedorismo; educação OnLIFE; ensino médio.

Abstract: The Brazilian National Policy for the new High School established by Law 14.945/2024 has required curricular changes and a new organization of subjects. One of these changes is the inclusion of topics such as life projects, the world and work, culture and digital technologies, and scientific initiation in the educational itineraries (Lei 14.945, 2024). It is in this context that entrepreneurship becomes important, especially if it is understood from the perspective of the OnLIFE Education Paradigm, which proposes the

problematization of the world in the present time, as a guideline for teaching and learning processes that are developed in acts that connect humans and non-humans in a path of invention, thus referring to the inseparability between human-nature-technique (Schlemmer et al., 2020). The article aims, through a Systematic Literature Review (SLR), to understand how entrepreneurship is present in secondary education and which pedagogical practices have been developed. The data produced in the SLR will be problematized in light of the OnLIFE Education Paradigm. The results of the SLR show that entrepreneurship in High School has been approached in a multifaceted way, both as a strategy for developing entrepreneurial skills and as a tool for social and economic intervention. The pedagogical practices found highlight active methodologies and youth protagonism, valuing approaches such as gamification, simulations, social networks, and connection with the community. Considering that the OnLIFE Education Paradigm presupposes a problematizing, life-linked, inventive, and ecologically connected approach (Alves et al., 2025), it is understood that it can enhance OnLIFE Entrepreneurial Education in the context of secondary education.

Keywords: entrepreneurship; OnLIFE education; high school.

INTRODUÇÃO

A nova Política Nacional Brasileira do Ensino Médio, instituída pela Lei 14.945/2024, representa um marco importante na reestruturação da educação básica no Brasil. Uma mudança relevante proposta pela nova legislação é a reorganização curricular, com foco na flexibilização dos percursos formativos e no fortalecimento da formação integral dos estudantes. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os jovens passam a contar com uma formação geral básica comum a todos e com os itinerários formativos, que oferecem possibilidades de aprofundamento em áreas específicas de conhecimento e permitem maior conexão com os seus interesses e projetos de vida (Brasil, 2018).

Entre as inovações trazidas pelos itinerários formativos está a inclusão de temas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, como projeto de vida, mundo do trabalho, cultura e tecnologias digitais e iniciação científica (Lei 14.945, 2024). Esses temas são tratados como eixos estruturantes ao invés de disciplinas isoladas e orientam atividades práticas, oficinas, projetos integradores visando experiências reais de aprendizagem. A proposta objetiva que o jovem consiga desenvolver competências socioemocionais, autonomia, pensamento crítico, criatividade e capacidade de resolução de problemas, aproximando a escola das demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho. É neste contexto que o empreendedorismo assume importância, em especial se compreendido a partir do Paradigma da Educação OnLIFE, o qual propõe a necessária problematização do mundo no tempo presente, enquanto elemento orientador dos processos de ensino e de aprendizagem, os quais se desenvolvem em atos que conectam humanos e não humanos, num percurso de invenção, referindo-se assim, a indissociabilidade entre humano-natureza-técnica (Schlemmer et al., 2020).

Diante disso, o artigo objetiva compreender como o empreendedorismo está presente no ensino médio e que práticas pedagógicas são desenvolvidas. A fim de buscar elementos que nos permitam alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura, conforme metodologia a seguir.

METODOLOGIA

Uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é realizada quando se objetiva mapear a literatura existente sobre um tópico para identificar conceitos-chave, lacunas e tipos de evidências disponíveis (Mak & Thomas, 2022). Esta metodologia é adequada para temas emergentes onde a literatura ainda está dispersa, pois ajuda a identificar lacunas e a formular futuras questões de pesquisa (Thomas, 2017). A RSL foi realizada entre os meses de abril e julho de 2025, seguindo um protocolo que adotou os passos a seguir, conforme PRISMA 2020 (2025).

2.1 Identificação das bases de dados

O primeiro passo foi acessar o Portal de Periódicos da CAPES e selecionar as bases de dados para realizar a RSL a partir de 2015, o que é uma prática frequente de pesquisadores brasileiros analisar os últimos 10 anos de produção acadêmica.

Foram selecionadas três bases: SCOPUS, ERIC (*Educational Resources Information Center*) e WEB OF SCIENCE. A escolha destas bases justifica-se pela amplitude, qualidade e relevância dos periódicos indexados nas plataformas. A SCOPUS é reconhecida pela abrangência multidisciplinar e por reunir publicações de alto impacto científico, permitindo o acesso a estudos atualizados sobre educação e empreendedorismo. A ERIC, por sua vez, é uma base especializada na área educacional, o que favorece a identificação de pesquisas focadas nas práticas pedagógicas, políticas educacionais e formação docente relacionadas ao ensino de empreendedorismo. Já a WEB OF SCIENCE contribui com seu escopo internacional, ampliando a diversidade teórica e metodológica da produção científica analisada.

Assim, a integração dessas três bases assegura um levantamento robusto, representativo e alinhado aos critérios de excelência acadêmica exigidos em revisões sistemáticas.

2.2. Definição dos Descritores de busca

O passo seguinte foi definir os descritores de busca, a partir da temática a ser investigada. Definiu-se como descritores: “empreendedorismo”; “tecnologia educacional” e “tecnologia digital” (no singular e no plural) e “ensino médio”. A pesquisa foi realizada com os descritores nos idiomas português brasileiro e inglês, com o objetivo de encontrar tanto publicações nacionais quanto internacionais. Importante mencionar que fora feita uma investigação anterior que incluía o descritor “educação onlife” nas buscas e que, desta forma, não foram encontrados artigos científicos para análise. Por isso, este descritor foi desconsiderado das buscas seguintes.

Foi utilizado o operador Booleano “AND” para permitir a consulta de mais descritores ao mesmo tempo. Além disso, optou-se por utilizar o sinal gráfico do asterisco (*) em alguns casos, como por exemplo em "educatio* technolog*", para que a pesquisa buscasse por diferentes terminações para algumas palavras. Pode-se citar um exemplo com a palavra “educatio*”, para a qual o resultado da pesquisa poderia ser “education” ou “educational”. Entretanto, foi necessário utilizar o operador Booleano “OR” ao invés do sinal gráfico do asterisco (*) na base de dados ERIC, pois ela não reconhecia o asterisco como válido para o fim de ampliar a possibilidade de busca dos termos.

Importante referir que a pesquisa no idioma português se resumiu ao agrupamento de apenas dois termos (“empreendedorismo” e “ensino médio”), pois as tentativas de inserir um terceiro termo às pesquisas não apresentaram resultados nas bases de dados. Isso pode indicar uma predominância de publicações estrangeiras sobre o tema de interesse da pesquisa.

Por fim, é válido mencionar que não foram realizadas pesquisas na língua espanhola, mas foram encontrados artigos neste idioma, uma vez que seus resumos estavam publicados na língua inglesa nas bases de dados e, portanto, foram considerados para análise.

O Quadro 1 evidencia como os descritores definidos foram agrupados, em cada base de dados, para a realização das pesquisas e qual foi o número de publicações que resultou em cada pesquisa.

Quadro 1: Estratégia de pesquisa

Base de dados	Descritores	Resultados encontrados
SCOPUS	entrepreneurship AND "educatio* technolog*" AND "digital technolog*"	9
	entrepreneurship AND "educational technology" AND "high school"	3
	entrepreneurship AND "digital technolog*" AND "high school"	4
	empreendedorismo AND "ensino médio"	3
ERIC	entrepreneurship AND "educational technology" OR "educational technologies" AND "digital technology" OR "digital technologies"	7
	entrepreneurship AND "educational technology" OR "educational technologies" AND "high school"	10
	entrepreneurship AND "digital technology" OR "digital technologies" AND "high school"	2
	empreendedorismo AND "ensino médio"	0
WEB OF SCIENCE	entrepreneurship AND "educational technolog*" AND "digital technolog*"	8
	entrepreneurship AND "educational technolog*" AND "high school"	5
	entrepreneurship AND "digital technolog*" AND "high school"	2
	empreendedorismo AND "ensino médio"	11
Total de documentos		64

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados foram organizados em uma planilha eletrônica, com extração das seguintes variáveis: data de realização da busca, base de dados, *strings* de busca (descritores), título da publicação, autor(es), resumo, palavras-chave, ano de publicação, país, quantidade de citações registradas, acesso ao texto completo e tipo de publicação.

A planilha elaborada reuniu informações relevantes das publicações identificadas na etapa inicial da busca, servindo como instrumento de apoio para a seleção dos

documentos que seriam lidos na íntegra. Em seguida, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão, os quais foram aplicados ao total de 64 documentos encontrados.

2.3 Critérios de inclusão e exclusão

A fim de refinar a busca, foram definidos e aplicados critérios de inclusão e de exclusão, conforme observado no Quadro 2.

Quadro 2: Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Artigos publicados em periódicos	Dissertações, teses e livros
	Artigos repetidos nas bases de dados
Artigos em língua portuguesa, inglesa ou espanhola	Artigos em outras línguas
Artigos disponíveis na íntegra gratuitamente	Artigos não disponíveis na íntegra
Artigos aderentes ao tema da empreendedorismo no ensino médio	Artigos não aderentes ao tema
Artigos que respondem as questões que orientam a RSL	Artigos que não respondem as questões que orientam a RSL

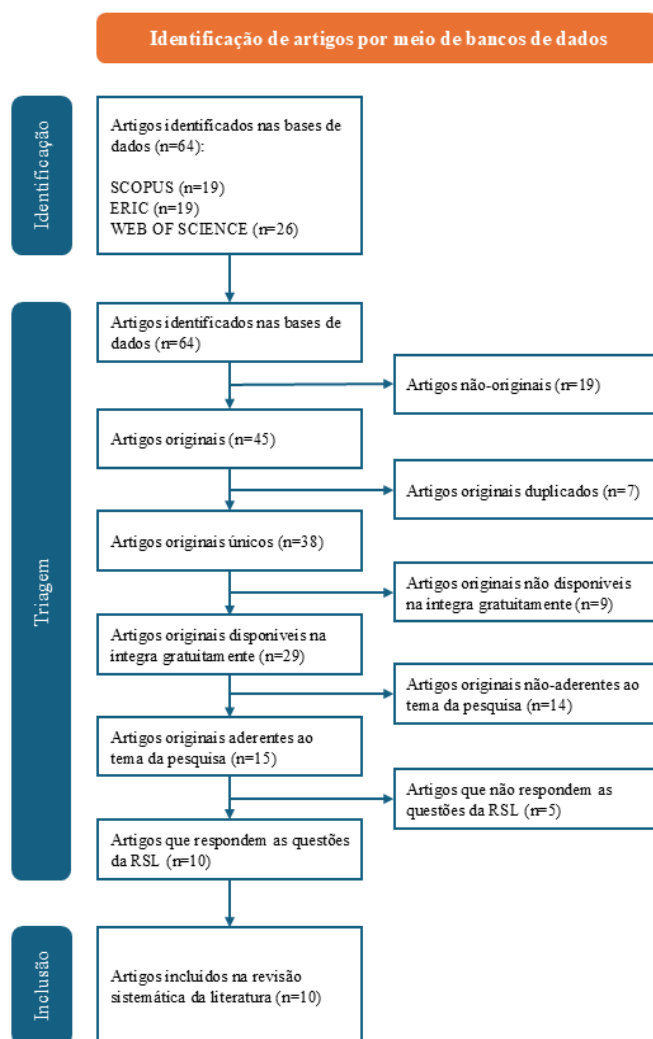
Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode ser identificado na Figura 1, após serem aplicados os critérios de inclusão e de exclusão, restaram 15 documentos, os quais foram lidos na íntegra a fim de buscar elementos que possibilitassem responder às seguintes questões que orientam a RSL:

- Como é compreendido o empreendedorismo no ensino médio?
- Que práticas pedagógicas são desenvolvidas?

Todavia, a leitura na íntegra dos 15 artigos revelou que 5 deles não responderam as questões que orientam esta RSL, embora possuíssem aderência ao tema e, portanto, foram excluídos da análise.

Figura 1 - Fluxograma de identificação, triagem e inclusão dos artigos na RSL



Fonte: Elaborado pelo autor

1. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos analisados originam-se da América do Sul (Brasil, Chile, Colômbia e Peru), do sul da Ásia (Indonésia e Vietnã) e oeste da Europa (Espanha), conforme representado na Figura 2.

Figura 2: Origem dos Artigos Analisados



Fonte: Elaborado pelo autor

3.1 Respostas às questões da RSL

No que se refere à primeira questão orientadora: **Como é compreendido o empreendedorismo no ensino médio?**, a pesquisa evidenciou diferentes perspectivas, refletindo tanto os objetivos formativos quanto às demandas econômicas e sociais contemporâneas.

Para alguns autores, trata-se de uma oportunidade educativa (McDonald, 2017), capaz de promover a autoeficácia e uma mentalidade empreendedora entre os futuros profissionais (Pringabayu et al., 2025). Outros estudos destacam o papel da educação empreendedora na ampliação da competitividade dos estudantes, alinhando-se às exigências do mercado de trabalho (Da Silva, 2016). Fatores como a experiência escolar, o ambiente familiar e comunitário e as atitudes empreendedoras também contribuem significativamente para uma ideia de prontidão para o empreendedorismo entre alunos do ensino profissionalizante (Supari et al., 2020; e Hoc & Dung, 2024).

Além disso, compreende-se o empreendedorismo como o desenvolvimento da capacidade de planejar e gerenciar projetos (Prendes Espinosa et al., 2020), bem como de identificar oportunidades e solucionar necessidades sociais por meio de ideias de negócio, o que potencializa a empregabilidade e a resiliência diante de crises (Barrera Ruiz et al., 2022). Ainda, identifica-se uma ênfase no papel do empreendedorismo como motor do crescimento econômico, da criação de empregos e do fortalecimento da economia (Roemintoyo et al., 2022; Vera-Sagredo et al., 2023; e Morote, 2023).

Por fim, algumas abordagens ressaltam a importância da vivência prática, como o contato direto com vendas e criação de empresas no ambiente escolar (Ruano-Ibarra & Martinez, 2023), destacando a dimensão aplicada da aprendizagem empreendedora.

No que se refere à segunda questão: **Que práticas pedagógicas são desenvolvidas?**, a pesquisa realizada na RSL evidencia que as práticas pedagógicas no ensino de empreendedorismo no Ensino Médio são marcadas pela diversidade metodológica e pelo foco no protagonismo estudantil.

Estratégias como a leitura e análise de cases de sucesso, conteúdos relacionados a negócios, meio ambiente e projetos sociais, além de atividades lúdicas, são utilizadas para despertar o interesse e o engajamento dos alunos (Ruano-Ibarra & Martinez, 2023). A aprendizagem baseada em ação, o trabalho em equipe, a aprendizagem cooperativa, por projetos e por meio de jogos constituem abordagens amplamente adotadas (Prendes Espinosa et al., 2020). A gamificação se destaca como metodologia ativa que potencializa a motivação, o envolvimento emocional e a socialização, favorecendo a antecipação de situações reais, o planejamento e o comprometimento com a aprendizagem (Vera-Sagredo et al., 2023). Ferramentas como jogos de tabuleiro e simulações de negócios - inclusive em formatos digitais - são eficazes no desenvolvimento do pensamento empreendedor (McDonald, 2017).

O trabalho colaborativo é outro recurso frequente, por contribuir com o desenvolvimento de habilidades de liderança, comunicação e gestão (Barrera Ruiz et al., 2022). Além disso, identifica-se a crescente incorporação de tecnologias digitais, como plataformas e ambientes virtuais, que tornam o processo mais flexível e centrado no aluno (Pringgabayu et al., 2025).

Contudo, embora ainda existam práticas tradicionais baseadas em tarefas com apoio de livros e materiais impressos (Roemintoyo et al., 2022), encontram-se iniciativas inovadoras como o uso de redes sociais em projetos para desenvolver a cultura empreendedora (Morote, 2023) e a criação de ecossistemas escolares que conectam teoria e prática empreendedora ao ambiente comunitário (Hoc & Dung, 2024).

3.2 Empreendedorismo no novo Ensino Médio a partir do Paradigma da Educação OnLIFE Subsidiados pelo Paradigma da Educação OnLIFE, onde “On” significa ligado/conectado e “LIFE” significa vida, que propõe a indissociabilidade entre humano, natureza e técnica (Schlemmer et al., 2020) como elemento orientador dos processos educativos, os quais emergem da problematização do mundo no tempo presente e desenvolvem-se em atos que conectam humanos e não humanos num percurso de invenção, é preciso repensar tanto a compreensão que se tem do empreendedorismo no ensino médio, quanto às práticas desenvolvidas.

Os achados da pesquisa revelam que o empreendedorismo é compreendido, por um lado, como uma oportunidade educativa (McDonald, 2017), assim como uma estratégia formativa voltada ao desenvolvimento da mentalidade empreendedora e da prontidão para o mercado de trabalho (Pringgabayu et al., 2025; Supari et al., 2020; e Hoc & Dung, 2024) e, por outro, como uma forma de intervenção social e econômica, fortalecendo a empregabilidade (Barrera Ruiz et al., 2022), a resiliência e o crescimento econômico e geração de empregos (Roemintoyo et al., 2022; Vera-Sagredo et al., 2023; e Morote, 2023), além de uma conexão com o ambiente comunitário (Hoc & Dung, 2024).

Embora alguns dos elementos encontrados pareçam dialogar com o Paradigma da Educação OnLIFE, a compreensão de empreendedorismo ainda se apresenta ligada a uma visão antropocêntrica e dualista do mundo, bem como focada numa teoria da ação do humano sobre o mundo. Essa compreensão é significativamente distinta de uma visão

ecológico-conectiva, desenvolvida a partir da indissociabilidade entre humano, natureza e técnica, onde no lugar de uma teoria da ação, do humano sobre o objeto, temos o ato conectivo transorgânico, entre humano e não humano, em rede, como elemento de invenção, conforme presente no Paradigma da Educação OnLIFE (Schlemmer, 2024 & Schlemmer et al, 2024).

As práticas pedagógicas com ênfase nas metodologias ativas e no protagonismo estudantil, como a aprendizagem baseada em ação (Prendes Espinosa et al., 2020; Ruano-Ibarra & Martinez, 2023; Vera-Sagredo et al., 2023), a gamificação e outros jogos (McDonald, 2017; Vera-Sagredo et al., 2023; e Prendes Espinosa et al., 2020), o uso de redes sociais (Morote, 2023) e a criação de ecossistemas escolares e tecnologias digitais e ambientes virtuais como facilitadores do protagonismo estudantil (Hoc & Dung, 2024; Ruano-Ibarra & Martinez, 2023; e Pringgabayu et al., 2025), distanciam-se significativamente do Paradigma da Educação OnLIFE.

Na perspectiva do paradigma supracitado, as práticas pedagógicas não seguem um currículo pré-definido, mas emergem das problematizações do mundo, no tempo presente e desenvolvem-se em atos que conectam humanos e não humanos, subsidiadas por pedagogias conectivas e metodologias inventivas, as quais muito além de trabalhar na perspectiva da solução/resolução de problemas, como propõe as metodologias ativas, trabalham com a problematização do próprio problema, a fim de propiciar a invenção.

Dessa forma, ao operar numa visão ecológica, reticular e conectiva do mundo, bem como na inseparabilidade humano, natureza e técnica, o Paradigma da Educação OnLIFE distancia-se de uma visão antropocêntrica e dualista do mundo, evidenciado numa teoria da ação do humano sobre o mundo, numa relação sujeito-objeto e, portanto, de um protagonismo exclusivamente humano, e orienta-se a um protagonismo ecológico-conectivo (Schlemmer, 2023). Um protagonismo que se constitui em rede, implicado com diferentes tecnologias e plataformas digitais, algoritmos, big datas, sensores, IA Gen, entre outros. Ao constituir-se em co-inteligências (humanas e não-humanas) potencializa o que Lovelock (2019) denomina hiperinteligências.

É nesse protagonismo ecológico-conectivo que compreende outras formas de inteligência, para além da humana e de onde emergem em hibridismos as hiperinteligências, que a própria ideia de conhecimento e de como ele é produzido é problematizada, o que incide diretamente na Educação (Schlemmer, 2023, p. 58).

Ao problematizar o que é conhecimento e como é produzido gera implicações na educação enquanto área, o que envolve também a Educação Empreendedora. Dessa forma, repensar o empreendedorismo no contexto do novo Ensino Médio, subsidiado pelo Paradigma da Educação OnLIFE, implica deslocar-se de uma compreensão antropocêntrica, instrumental e individualista, centrada na ação do humano sobre o mundo e na preparação para o mercado de trabalho, para uma visão ecológico-conectiva que compreende o empreendedorismo como um ato inventivo em rede, emergente da indissociabilidade entre humano, natureza e técnica.

Nessa perspectiva, o empreendedorismo deixa de ser apenas uma estratégia de empregabilidade ou desenvolvimento de competências individuais e passa a ser compreendido como co-criação de ecossistemas educativos que potencializam protagonismos múltiplos – humanos e não humanos – por meio de práticas pedagógicas conectivas, metodologias inventivas e tecnologias emergentes.

Trata-se de uma mudança paradigmática que desloca o foco da resolução de problemas previamente definidos para a problematização do próprio problema, em conexão com os desafios complexos do mundo contemporâneo, abrindo espaço para a emergência de hiperinteligências e de novas formas de produzir conhecimento, em uma educação empreendedora comprometida com a sustentabilidade regenerativa, com a cidadania digital, viva e planetária e a justiça socioambiental.

CONCLUSÃO

Este artigo partiu do questionamento sobre como o empreendedorismo tem sido compreendido no Ensino Médio e quais práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas, considerando as transformações curriculares promovidas pela nova Política Nacional do Ensino Médio segundo a Lei 14.945/2024.

Os achados da RSL revelaram que o empreendedorismo no Ensino Médio tem sido abordado sob múltiplas perspectivas complementares: como uma estratégia formativa voltada ao desenvolvimento de competências como autonomia, criatividade e mentalidade empreendedora; e como uma ferramenta de intervenção social e econômica, com foco na empregabilidade, na resiliência diante de crises e na geração de impacto local. As práticas pedagógicas identificadas refletem uma valorização crescente da diversidade metodológica e do protagonismo juvenil, com destaque para abordagens como aprendizagem baseada em ação, gamificação, simulações, uso de redes sociais e construção de ecossistemas escolares conectados à comunidade.

Contudo, ao serem interpretados a partir do Paradigma da Educação OnLIFE, esses achados evidenciam que a compreensão predominante de empreendedorismo no Ensino Médio ainda se ancora em uma visão antropocêntrica e dualista do mundo, expressa por práticas pedagógicas fundamentadas em uma teoria da ação do humano sobre o mundo, com foco na resolução de problemas previamente definidos. Essa perspectiva difere substancialmente de uma abordagem ecológico-conectiva, que emerge da indissociabilidade entre humano, natureza e técnica e propõe o ato conectivo transorgânico entre humanos e não humanos como potência para a invenção.

Dessa forma, é possível afirmar que tanto a compreensão quanto às práticas de ensino de empreendedorismo no novo Ensino Médio ainda apresenta fortes indícios de sustentação em um paradigma dominante, o qual precisa ser problematizado. A partir do Paradigma da Educação OnLIFE, repensar o empreendedorismo implica deslocar-se para práticas e compreensões conectivas e inventivas sustentadas numa perspectiva ecológica, em que inteligências – humanas e não humanas – atuam juntas numa educação para a

sustentabilidade regenerativa, a cidadania digital, viva e planetária, e a justiça socioambiental.

RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Diante do que foi exposto, este estudo recomenda que as propostas curriculares e pedagógicas estejam orientadas não para um ensino do empreendedorismo no Ensino Médio, mas para uma educação empreendedora ressignificadas a partir de uma abordagem ecológico-conectiva, que considere a indissociabilidade entre humano, natureza e técnica. Isso implica repensar a centralidade das metodologias ativas orientadas à resolução de problemas previamente definidos, promovendo, em seu lugar, metodologias inventivas que favoreçam a problematização do próprio problema e a emergência de atos de invenção em rede. Para tanto, é fundamental que gestores, professores e comunidades escolares possam constituir ambiências formativas em contextos ecologicamente conectados, propícios a invenção em rede com inteligências artificiais generativas como co-agentes nos processos educativos.

Essa mudança de perspectiva acarreta implicações significativas para a política educacional, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. Exige-se o rompimento com lógicas fragmentadas e instrumentalizadas de ensino, baseadas em currículos rígidos e finalidades economicistas, para adotar uma visão expandida de empreendedorismo, orientada pela criação de ecossistemas educativos que promovam protagonismo ecológico-conectivo – humanos e não humanos – e produzam conhecimento ético e implicado com os desafios contemporâneos. Além disso, demanda a revisão das formas de avaliação da aprendizagem, que precisam ir além da mensuração de competências individuais para considerar os processos coletivos, conectivos e inventivos que caracterizam o protagonismo ecológico-conectivo proposto pelo Paradigma da Educação OnLIFE.

Por fim, entendemos a necessidade de desenvolver estudos empíricos que investiguem práticas de empreendedorismo no ensino médio, subsidiadas pelo Paradigma da Educação OnLIFE.

REFERÊNCIAS

- Alves, L. J. F., Diehl, C. A., Schlemmer, E., Lima, D. M. L. F., & da Silva Boose, E. S. (2025). Framework Pedagógico no Paradigma da Educação OnLIFE: uma proposta para Auditoria Governamental. *TICs & EaD em Foco*, 11(1), 6-23.
- Barrera Ruiz, R., Tapullima Mori, C., Pizzan Tomanguillo, N. D. P., & Pizzán Tomanguillo, S. L. (2022). Entrepreneurial attitudes in high school students under the collaborative work approach. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1204-1214. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.408>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Brasil. (2024). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>
- da Silva, R. R. D. (2016). Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 178-196.
- ERIC. (2025, 20 de junho). *ERIC*. <https://eric.ed.gov/>

- Hoc, H. T., & Dung, N. T. T. (2024). The Perception of Vietnamese High School Students about Entrepreneurship Needs. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(5), 1-19. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n5-020>
- Lovelock, J. (2019). *Novacene: The coming age of hyperintelligence*. Mit Press.
- Mak, S., & Thomas, A. (2022). Steps for conducting a scoping review. *Journal of graduate medical education*, 14(5), 565-567. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00621.1>
- McDonald, S. D. (2017). Enhanced critical thinking skills through problem-solving games in secondary schools. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 13, 79-96.
- Menezes, J., Schlemmer, E., & Felice, M. D. (2024). Educação OnLIFE e Cidadania Digital: o desenvolvimento do pensamento computacional na cidade em tempos de algoritmização do mundo. *Educar em Revista*, 40, e88519. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88519>
- Morote, K. L. T. (2023). The project method in the development of entrepreneurial culture. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1183-1191. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.582>
- PRISMA. (2025, 06 de julho). *PRISMA*. <https://www.prisma-statement.org/>
- Prendes Espinosa, M. P., Solano Fernández, I. M., González Martínez, J., & Cerdán Cartagena, F. (2020). Competencia de emprendimiento en educación secundaria: percepción del profesorado sobre el estado actual y las posibilidades futuras en el contexto europeo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(2), 153-172. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.67626>
- Pringgabayu, D., Ramadhian, M. A. R., Silvianita, A., & Suryono, H. G. P. (2025). Influence of technology-assisted entrepreneurship learning on entrepreneurial mindset: Mediation analysis of attitude and self-efficacy. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(6), 107-117. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i6.7758>
- Roemintoyo, R., Miyono, N., Murniati, N. A. N., & Budiarto, M. K. (2022). Optimising the Utilisation of Computer-Based Technology through Interactive Multimedia for Entrepreneurship Learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(1), 105-119. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6686>
- Ruano-Ibarra, E., & Martinez, W. F. R. (2023). Chair of entrepreneurship of Colombia: pedagogical-conceptual obligations and improvisations. *Interações (Campo Grande)*, 24, 537-553. <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v24i2.3444>
- Schlemmer, E., Felice, M. D., & Serra, I. M. R. D. S. (2020). Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, 36, e76120. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76120>
- Schlemmer, E. (2023). O protagonismo ecológico-conectivo e a emergência das hiperinteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. *Cadernos IHU Ideias*, 21(348), 53-83.
- Schlemmer, E., Kersch, D. F., & Oliveira, L. C. D. (2024). A universidade no paradigma da educação onlife: formação docente e práticas pedagógicas no ensino superior e na pós-graduação. *São Leopoldo: Casa Leiria*.
- SCOPUS. (2025, 20 de junho). *SCOPUS*. <https://www-scopus-com.ez101.periodicos.capes.gov.br/pages/home?display=basic#basic>
- Thomas, A., Lubarsky, S., Durning, S. J., & Young, M. E. (2017). Knowledge syntheses in medical education: demystifying scoping reviews. *Academic Medicine*, 92(2), 161-166. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001452>
- Vera-Sagredo, A., Constenla-Núñez, J., & Jara-Coatt, P. (2023). Entrepreneurship, innovation, and gamification in Secondary Technical Professional Education (EMTP). *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1598>
- WEB OF SCIENCE. (2025, 20 de junho). *Web of Science*. <https://www-webofscience-com.ez101.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/basic-search>

Ensino Transformador: O Papel das Políticas Públicas na Promoção da Educação Empreendedora

André Gusmão Cavalcanti

Universidade Aberta-Portugal | criativo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1146-5420>

Laércio José de Oliveira

Senador da República do Brasil
<https://orcid.org/0009-0008-7139-6360>

Resumo: A Educação Empreendedora (EE) tem se consolidado como uma abordagem fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais aos estudantes, contribuindo para a inovação, a resiliência e a autonomia no ambiente educacional. No Brasil, sua implementação tem sido impulsionada por políticas públicas que buscam aproximar o ensino das demandas do mundo do trabalho, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, desafios como a capacitação docente e a infraestrutura limitada ainda dificultam a efetividade dessas iniciativas. Este estudo analisa o impacto das políticas públicas na promoção da EE, identificando marcos regulatórios, práticas pedagógicas e desafios enfrentados por gestores e educadores. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental de leis, diretrizes e relatórios institucionais. Os resultados indicam que, embora haja um ambiente jurídico favorável, a efetivação da EE nas escolas brasileiras requer investimentos em formação docente, metodologias inovadoras e um acompanhamento sistemático das políticas educacionais. Conclui-se que o fortalecimento da EE depende de uma articulação estratégica entre governo, escolas e instituições como o Sebrae, garantindo uma formação empreendedora que prepare os alunos para um mercado de trabalho dinâmico e para a construção de projetos de vida mais autônomos e inovadores.

Palavras-chave: educação empreendedora, políticas públicas, formação docente, bncc, ensino inovador

Abstract: Entrepreneurial Education (EE) has become a fundamental approach for developing essential student competencies, fostering innovation, resilience, and autonomy in the educational environment. In Brazil, its implementation has been driven by public policies aimed at aligning education with labor market demands, as established by the National Common Curricular Base (BNCC). However, challenges such as teacher training and limited infrastructure still hinder the effectiveness of these initiatives. This study analyzes the impact of public policies on promoting EE, identifying regulatory frameworks, pedagogical practices, and challenges faced by educators and policymakers. The research adopts a qualitative approach based on documentary analysis of laws, guidelines, and institutional reports. The findings indicate that, although there is a favorable legal environment, the effective implementation of EE in Brazilian schools requires investment

in teacher training, innovative methodologies, and systematic monitoring of educational policies. The study concludes that strengthening EE depends on a strategic collaboration between the government, schools, and institutions such as Sebrae, ensuring an entrepreneurial education that prepares students for a dynamic job market and the construction of more autonomous and innovative life projects.

Keywords: entrepreneurial education, public policies, teacher training, bncc, innovative teaching

1. INTRODUÇÃO

A Educação Empreendedora (EE) pode ser considerada como um elemento essencial para o desenvolvimento econômico e social. Seu impacto na sociedade é refletido quando passamos a perceber uma maior promoção de competências como a inovação, a resiliência e a cultura empreendedora. Segundo a Direção-Geral da Educação de Portugal (DGE) em seu Referencial de Educação para o Empreendedorismo, a educação para o empreendedorismo precisa ser inserida no escopo da educação para a cidadania e assim, conseguir promover o desenvolvimento das competências empreendedoras, com o intuito de capacitar alunos a identificar oportunidades, construir ideias e as transformar em valor para a sociedade. (DGE, 2024, p. 6).

A implementação da EE no Brasil, tem sido impulsionada pelas políticas públicas que procuram aproximar mais o ensino às demandas do mundo do trabalho. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a educação empreendedora deve estar inserida nos itinerários formativos do Ensino Médio, promovendo habilidades que permitam aos estudantes desenvolver autonomia e pensamento crítico (Brasil, 2018, p. 466).

Entretanto, essas políticas enfrentam muitos desafios estruturais e operacionais. Segundo **Silva et al.** (2023, p.18), “embora haja progressos na incorporação dessa disciplina nas escolas, ainda existem desafios significativos. Muitos professores carecem de conhecimento e tempo para integrar eficazmente o empreendedorismo em suas salas de aula, o que indica a necessidade de treinamento e suporte adicionais para os educadores”. Na tentativa de transformar o ambiente educacional brasileiro, as políticas públicas buscam desempenhar um papel central para a efetivação da educação empreendedora no Brasil. Dessa forma, é possível dar a possibilidade aos estudantes de adquirir competências voltadas para a construção de um projeto de vida, para o mercado de trabalho ou para a criação do seu próprio negócio.

Por outro lado, essa implementação pode variar conforme os recursos disponíveis e o apoio do Governo e do Congresso Nacional. Conforme argumentam **Silva, Nascimento e Ribeiro** (2023, p. 228), “há no Brasil um ambiente jurídico favorável a implantação de projetos educacionais, por meio de políticas públicas que podem fomentar a educação empreendedora com capacidade de inovar, gerar renda e trabalho.”

Este artigo tem, portanto, o objetivo de analisar o impacto das políticas públicas na promoção da educação empreendedora nas escolas brasileiras, investigando o contexto e

os fundamentos da educação empreendedora, as principais políticas públicas voltadas para a educação empreendedora no Brasil, as metodologias e práticas pedagógicas mais eficazes para o ensino do empreendedorismo e ainda os desafios e as oportunidades na implementação da educação empreendedora no país.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental de marcos legais, estudos acadêmicos e relatórios institucionais. O estudo busca contribuir para um melhor entendimento das políticas públicas que moldam o ensino do empreendedorismo e para a formulação de estratégias mais eficazes na sua implementação.

Assim, ao analisar as políticas públicas existentes e os desafios enfrentados, este artigo pretende oferecer subsídios para o aprimoramento das estratégias educacionais voltadas ao empreendedorismo, permitindo que mais estudantes possam se beneficiar dessa abordagem transformadora.

2. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIA

A educação empreendedora está diretamente ligada ao projeto de vida de um indivíduo e não especificamente como um caminho para abrir uma empresa. A EE é um elemento essencial para a formação de indivíduos aptos a enfrentar os desafios e as oportunidades que surgem dia após dia. Segundo o **Termo de Referência em Educação Empreendedora do SEBRAE** (2020, p.103), “O desenvolvimento das competências empreendedoras é considerado essencial e transversal no processo de aprendizagem durante a vida e responsável por formar o espírito empreendedor e por ser a base da cidadania, da empregabilidade e da inclusão social”.

De acordo com **Soster Luz et al.** (2024, p.354), “a educação empreendedora (EE) tem se tornado um tema cada vez mais pesquisado, se destacando como fator de desenvolvimento humano e de crescimento econômico”. Habilidades como a criatividade, a inovação, a resiliência e o pensamento crítico, são fortalecidas com a aplicação da EE. Além da capacitação para criação de novos negócios a EE promove uma formação ainda mais abrangente e alinhadas com as demandas atuais.

No Brasil, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** reconhece a importância da educação empreendedora ao integrá-la no itinerário formativo do Ensino Médio. O empreendedorismo aparece com um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos do Ensino Médio. Conforme descrito na BNCC:

IV – Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias" (Brasil, 2018, p. 479)

Para o **Sebrae** (2020, p.104), "a Educação Empreendedora visa desenvolver a pessoa como agente de mudança por meio de processos de aprendizagem pessoal e profissional, para que atue consciente e responsavelmente na sociedade". Mas para que isso aconteça, precisa estar diretamente ligada à formação de professores capacitados para atuar nessa área.

Diversas iniciativas demonstrar um impacto positivo da educação empreendedora na economia e na sociedade. No contexto europeu, por exemplo, a **Comissão Europeia** defende a integração de competências empreendedoras nos currículos escolares como forma de impulsionar a inovação e a empregabilidade.

Bezerra et al. (2014, citado por **Alves et al.** (2023, p.5), argumenta que, "As políticas públicas representam a implementação de iniciativas governamentais por meio de programas e ações que envolvem diversas unidades e atores tanto do governo quanto da sociedade em geral. Além disso, elas têm uma perspectiva social na promoção do bem-estar, com o objetivo de mitigar a desigualdade social causada pelo modelo econômico em vigor", entretanto, é fulcral que a políticas públicas passem por avaliações e sejam aprimoradas continuamente, a fim de garantir que possam atingir os seus objetivos.

Segundo **Jardim** (2024, p.8), "As políticas educativas devem, portanto, ser desenhadas com uma visão holística, integrando a educação empreendedora no currículo e incentivando parcerias entre escolas, universidades, empresas e governos. Esta colaboração multidimensional é fundamental para criar um ecossistema educativo que não só responda aos desafios globais, mas também os antecipem, promovendo uma cultura de inovação responsável e sustentável".

A educação empreendedora pode ser destacada como uma espécie de catalisador para que se construam sociedades mais inovadoras e economicamente sustentáveis. Quando os currículos escolares passam a integrar a EE, políticas educacionais podem contribuir para que se formem indivíduos mais preparados e que possam contribuir para o crescimento econômico, cultural e social de um povo.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

No Brasil, as Políticas públicas de fomento à educação empreendedora têm se tornado um importante mecanismo para fortalecer a cultura empreendedora no ambiente das escolas. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de 1996) fornecem suporte legal para a inclusão do empreendedorismo na educação básica, com vistas à formação de cidadãos capacitados para inovar e empreender.

Diversas iniciativas passaram a ser implementadas a fim de promover a EE no Brasil. Destaque para o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE), lançado pelo Sebrae, que busca estruturar parcerias entre o setor privado e os sistemas de ensino público e privado, proporcionar formação para professores e fornecer materiais didáticos voltados ao ensino do empreendedorismo. De acordo com **Alves et al.** (2023, p. 9), "Assim, por meio dessas políticas públicas, o Brasil busca promover um ambiente favorável ao empreendedorismo, incentivando a criação e o crescimento de novos empreendimentos, bem como o desenvolvimento de soluções inovadoras que impulsionam a economia e a sociedade como um todo."

Apesar dos avanços, alguns desafios ainda persistem. O Ministério da Educação (MEC), em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, tem incentivado algumas estratégias de apoio que possibilitem novas estruturas curriculares, entretanto, debates acerca da

inclusão do empreendedorismo como disciplina específica ainda não chegaram a um denominador comum e ainda há a orientação de que o tema seja abordado de forma transversal, ou seja, integrado às diversas áreas do conhecimento.

O Congresso Nacional tem um papel essencial na formulação e no aprimoramento das políticas públicas voltadas para a educação empreendedora. Um dos principais atores na formulação e execução de políticas públicas que promovem a educação empreendedora, o Senado Federal desempenha um papel estratégico por meio da sua atuação e articulação com diferentes setores da sociedade. Várias discussões tramitam no Senado Federal sobre a integração do empreendedorismo ao ensino e como ela deve ser visto como uma estratégia de longo prazo para o desenvolvimento econômico e social do país.

No relatório de 2022/2023⁸ o Global Entrepreneurship Monitor (GEM) indica que ainda não houve uma plena incorporação da educação empreendedora na prática pedagógica dos professores da educação básica no Brasil. A pesquisa aponta que 32% dos professores entrevistados já utilizaram práticas relacionadas ao ensino do empreendedorismo, enquanto a maioria, cerca de 68% afirmaram que não se sente preparada ou ainda não tem conhecimento suficiente acerca do tema.

A falta de capacitação, portanto, é a principal barreira identificada, logo a seguir, vem a ausência de diretrizes claras no currículo escolar e ainda a escassez de materiais didáticos específicos. Entretanto, organizações como o Sebrae tentam suprir essas lacunas na promoção da Educação Empreendedora, através de pesquisas, ferramentas, cursos, premiações e eventos destinados a capacitação de professores, profissionais, estudantes e gestores ligados ao empreendedorismo.

Entende-se, portanto, a inequívoca necessidade de formação continuada de educadores e na criação de políticas públicas que incentivem a integração do empreendedorismo nos currículos escolares de maneira definitiva. O Brasil possui um arcabouço legal e institucional favorável ao fomento da EE, entretanto, a efetividade desses incentivos depende também das parcerias público privadas (PPP), para superar os desafios existentes e promover uma cultura empreendedora sólida e inclusiva em todo o país.

3.1 PROPOSTAS DO CONGRESSO NACIONAL BRASILEIRO

No Congresso Nacional⁹ em Brasília, há registros de diversos projetos de lei relacionados à educação empreendedora no Brasil. O PL nº 3.796/2024¹⁰, de autoria do Deputado Tadeu Oliveira (PL/CE), que aguarda o parecer da Comissão de Educação, tem como objetivo

⁸ O **Global Entrepreneurship Monitor (GEM) 2022/2023** entrevistou **2.000 indivíduos da população adulta brasileira**, abrangendo cidadãos de **18 a 64 anos**, além de **52 especialistas** selecionados para opinar sobre as condições do empreendedorismo no país

⁹ Este artigo foi escrito durante os meses de janeiro e fevereiro de 2025, portanto, a depender da data da leitura, requer uma checagem nos sites da Câmara dos Deputados e do Senado Federal

¹⁰

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2481120&filename=PL%203796/2024

principal a promoção da cultura empreendedora e a inovação entre os jovens, utilizando atividades complementares nas escolas públicas, instituindo o Programa Nacional de Educação Empreendedora e Inovadora.

Por sua vez, no Senado Federal, tramita o PL nº 2.356/2024¹¹, proposto pelo Senador Jayme Campos (UNIÃO/MT), que tem como objetivo, instituir a Política Nacional de Educação Empreendedora e Financeira (PNEEF), na busca pelo estímulo ao desenvolvimento de competências financeiras. O Projeto de Lei vislumbra várias ações, como a oferta de cursos de formação para professores e gestores e a promoção de eventos relacionados com o tema. O projeto está em tramitação na Comissão de Assuntos Econômicos.

Em junho de 2024, no Funchal, em Portugal, foi assinado o pacto da Rede dos Municípios Promotores do Empreendedorismo, juntamente com nove municípios portugueses e sete instituições de ensino superior que participaram do I Congresso Internacional dos Municípios Promotores do Empreendedorismo realizado em Funchal, na Ilha da Madeira, em Portugal. O documento reconheceu a fundamental importância do empreendedorismo como motor do desenvolvimento econômico, social e cultural. Aprovado pelo Senado e encaminhado para a Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 2.944/2021¹², de autoria da Senadora Kátia Abreu (PP/TO), propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o intuito de incluir o empreendedorismo e a inovação nos currículos da educação básica e superior.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA EM PORTUGAL

Em Portugal, as políticas públicas de educação empreendedora são um ator essencial na promoção da inovação e no fomento do empreendedorismo no país. De acordo com **Andrade** (2019, p.16), "as políticas públicas devem providenciar medidas adequadas sobre esta temática, nomeadamente promovendo e criando condições de acesso à investigação e desenvolvimento (I&D), visto que este é um processo fundamental para a geração de novos produtos e serviços e de novas tecnologias".

O IAPMEI, Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação, é uma das entidades públicas mais relevantes nesse cenário. Sobre o IAPMEI, **Andrade** (2019, p.3) destaca que "Promove ações favoráveis para o reforço do espírito da competitividade empresarial e desenvolve estratégias de crescimento e internacionalização das empresas portuguesas", demonstrando que o Estado deve atuar diretamente no suporte às empresas e criar programas de incentivo e de facilitação no acesso a investimentos e qualificações.

Um outro ponto que podemos considerar fundamental e um dos focos centrais das políticas públicas em Portugal é a digitalização das PME. A transformação digital permite

¹¹ https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9635895&ts=1735842684004&rendition_principal=S&disposition=inline

¹² https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2087869&filename=PL%202944/2021

esse passo à frente e as tecnologias da informação e comunicação podem desempenhar esse papel importante para a economia, pois proporcionam um impacto bastante positivo interna e externamente nas organizações. (Andrade, 2019, p.23). Assim, há um incentivo para que empresas modernizem seus processos e incorporem soluções digitais.

A internacionalização também tem sua posição estratégica dentro das políticas públicas de educação empreendedora e inovação. Conforme afirma **Andrade (2019)**, "O objetivo é de apoiar a internacionalização das empresas para que possam ganhar maior dimensão de mercado, melhorar o acesso à mão de obra especializado, de novas matérias primas, reduzir a concorrência entre outros aspetos". Políticas públicas bem estruturadas, permitem o fortalecimento da inovação, da transformação digital e da internacionalização, o que ajuda a promover um ambiente econômico bastante sustentável.

4 METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Cada vez mais reconhecida como um elemento fundamental na formação de indivíduos preparados para atuar em uma sociedade dinâmica e em transformações constantes, a educação empreendedora precisa que sejam adotadas metodologias e práticas pedagógicas inovadoras para que seja eficaz e consiga incentivar o desenvolvimento das competências empreendedoras.

Segundo o **Referencial de Educação para o Empreendedorismo**, essas competências "têm como base a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a iniciativa, a perseverança, o trabalho colaborativo, o planejamento e a gestão de projetos" (Referencial de Educação para o Empreendedorismo, 2024, p. 11), o que reforça ainda mais a ideia de que o espírito empreendedor pode ser desenvolvido e aprimorado por meio de metodologias adequadas.

Uma das metodologias mais reconhecidas na educação empreendedora é a **Aprendizagem Baseada em Problemas ou Problema Based Learning – PBL**, que tem como princípio básico, a colocação do aluno no centro do processo de aprendizagem. Segundo o **Termo de Referência em Educação Empreendedora do Sebrae (2020)**, a ABP "se inicia com a apresentação de uma pergunta essencial, problema ou situação problema que não possa ser respondida prontamente, para provocar a necessidade de aprofundar o conhecimento para respondê-la" (p. 126). O pensamento crítico e a autonomia dos estudantes são estimulados com esse método a partir do momento que exige que sejam analisados cenários, elaboradas hipóteses e propostas de soluções.

Outra metodologia amplamente adotada é a **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj)**. De acordo com o **Sebrae (2020)**, "os alunos trabalham cooperativamente visando responder a uma questão ou resolver um problema complexo" (p. 127). Essa abordagem permite o desenvolvimento das habilidades essenciais dos envolvidos na prática empreendedora, como colaboração, criatividade e tomada de decisão.

Além disso, os estudos de caso são amplamente utilizados no ensino da educação empreendedora. **Araujo e Davel (2018, p.11)** citam **Salusse & Andreassi (2013)**, e

destacam que essa metodologia "fundamenta-se no incentivo aos estudantes para a tomada de decisão nas situações apresentadas e discutidas em sala de aula, além de analisar e aprender com as possíveis consequências das decisões escolhidas". Quando lidam com esses cenários, os estudantes refletem sobre as soluções possíveis e são incentivados a identificar as tendências, fazendo uma correlação com os conhecimentos teóricos e as aplicações práticas.

Simuladores e jogos de empresas, são também ferramentas eficazes que promovem a imersão dos estudantes em um ambiente de negócios. Segundo **Araujo e Davel** (2018, p.10), "a utilização de jogos e simuladores de empresas permitem um aprendizado mais proativo, trazendo para a sala de aula um pouco da realidade das empresas e do mercado, desafiando os estudantes para um aprendizado mais "prático", aprendendo a tomar decisões e conhecer o mundo empresarial de forma virtual". Essa metodologia permite uma experimentação da realidade, porém, sem os riscos reais do mercado.

Podemos acrescentar ainda, a sala invertida, a mentoria, o desenvolvimento do plano de negócios, entre outras metodologias que demonstram o poder da educação empreendedora de ir além de uma simples transmissão de conteúdo, onde tudo perpassa pela experimentação, pela colaboração e pela aplicação da prática do conhecimento. De acordo com **Almeida, Lima & Botelho** (2024, p.202), "As metodologias ativas buscam combinar teorias de aprendizagem com experiências, para gerar uma aprendizagem significativa para o estudante, além de apresentar novas possibilidades de atuação para os educadores, diante da necessidade de uma educação que atenda os desafios deste século XXI".

5 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Vista como uma estratégia essencial para o desenvolvimento de competências voltadas à inovação e ao protagonismo dos alunos, a implementação da educação empreendedora no Brasil enfrenta desafios significativos em sua efetivação, principalmente quando falamos de estrutura curricular e adaptação pedagógica. Segundo **Silva, Nascimento e Ribeiro** (2023, p.233), "a implementação das políticas públicas de fomento à educação empreendedora firma-se numa base legal concreta, todavia depende de vontade política para efetivação".

A formação docente deve passar por várias mudanças para que se possa integrar o empreendedorismo ao ensino básico. Desde a organização dos conteúdos programáticos até o próprio ambiente escolar, que vai favorecer a aplicação prática do conhecimento. De acordo com **Schaefer e Minello** (2016, p. 61), "o desenvolvimento e implementação de programas de educação empreendedora seguem as recomendações da Unesco para a educação do século XXI, que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser"

Segundo **Silva, Nascimento e Ribeiro** (2023, p. 230), "a Educação Empreendedora é um vetor do desenvolvimento do Brasil e, por conseguinte, requer políticas públicas adequadas à sua implementação". Para que se consiga uma implementação eficaz, há que se

construir uma articulação entre a política, instituições de ensino e o setor produtivo, criando um ecossistema que seja propício ao desenvolvimento do empreendedorismo.

Segundo **Luz et al.** (2024, p. 353), “a relevância da articulação de diferentes instituições de forma a assegurar que a educação empreendedora seja um programa público e, conseqüentemente, esteja devidamente institucionalizado a fim de alavancar e perpetuar seus resultados”. O que reitera o conceito de uma maior integração entre as diversas iniciativas existentes e as instituições e órgãos federativos.

Algumas instituições de ensino ainda têm uma certa resistência à mudança, o que pode ser um fator que dificulta a implementação de práticas inovadoras. Modelos tradicionais de ensino, que não favorecem a experimentação prática do empreendedorismo, ainda são aplicados, apesar da BNCC indicar a inserção de competências voltas à cultura empreendedora. Entretanto, a formação insuficiente dos professores e a falta de recursos pedagógicos adequados, dificultam a implementação.

Uma das principais oportunidades é a integração do setor produtivo às iniciativas educacionais. Parcerias entre escolas, universidades e empresas podem criar um ecossistema mais dinâmico, no qual os estudantes tenham contato direto com desafios reais do mercado de trabalho e desenvolvam competências essenciais para o mundo profissional.

No Brasil, instituições como o Sebrae e o Sistema S (Sesc, Senac, Senai) desenvolvem projetos durante todo o ano em benefício do empreendedorismo, desde a formação profissional, com o Senac, passando pelo social do Sesc e culminando com os projetos empreendedores do Sebrae. O Senac, por exemplo, desempenha um papel fundamental na capacitação profissional e na promoção do empreendedorismo no Brasil, preparando indivíduos para atuarem no mercado de trabalho de forma qualificada e inovadora.

Segundo **Fonseca Junior e Hashimoto** (2024, p.7) "Ao longo de quase 70 anos de atividades, o SENAC espalhado por todo o Brasil preparou mais de 40 milhões de pessoas para o setor de Comércio e Serviços, contribuindo para a valorização do trabalhador, por meio de sua capacitação profissional em doze áreas de formação, incluindo cursos de idiomas". Com uma metodologia voltada para o desenvolvimento de competências empreendedoras, a instituição é braço forte no enfrentamento aos desafios do empreendedorismo.

O Sebrae, por sua vez, é um dos principais agentes na disseminação da cultura empreendedora, oferecendo consultorias, capacitações e programas que auxiliam tanto na abertura quanto na gestão de negócios, fortalecendo a economia e impulsionando a inovação no setor produtivo. Segundo **Melo** (2008, p. 66), "[...] o SEBRAE procura desenvolver formas de consultoria e de outros serviços de modo que o empresário seja responsável por sua própria mudança. Assim, surgem as consultorias coletivas, os cursos à distância, a contratação de consultores terceirizados (chamados de multiplicadores). A ideia é promover a auto implantação dos programas nas empresas".

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fator essencial para a formação de indivíduos mais autônomos, inovadores e preparados para encontrar soluções para os desafios atuais, a Educação Empreendedora (EE) emerge como uma estratégia essencial e esse estudo buscou justamente analisar o impacto das políticas públicas na promoção dessa abordagem educacional e de como essas ações influenciam a eficácia da educação. **Jardim** (2024, p. 239), citando **Gibb** (2022) e o próprio **Jardim** (2022), diz que, "Esses conhecimentos podem ser usados na exploração dos seus talentos e no desenvolvimento da capacidade de liderança, tendo como base princípios éticos e a possibilidade de ser agente de transformação social."

Desafios estruturais e operacionais ainda precisam ser superados e a inserção da EE na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em programas educacionais, além de fortalecer essa luta, nos permite reconhecer a sua importância para o desenvolvimento econômico e social de um país. Segundo **Lopes, Silva, & Silva** (2024, p. 475), "No Brasil, o ensino do empreendedorismo na Educação Básica está amparado pela BNCC, que trata da educação empreendedora e propõe uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, de modo que sejam desenvolvidas competências para o mundo do trabalho."

Alves et al. (2023, p. 5) citam BEZERRA et al (2014), afirmando que "As políticas públicas representam a implementação de iniciativas governamentais por meio de programas e ações que envolvem diversas unidades e atores tanto do governo quanto da sociedade em geral. Além disso, elas têm uma perspectiva social na promoção do bem-estar, com o objetivo de mitigar a desigualdade social causada pelo modelo econômico em vigor", fortalecendo, portanto, a efetividade das políticas públicas, mas reconhecendo seu condicionamento à articulação entre os mais diferentes atores do ecossistema educacional.

Escolas, gestores, professores e instituições de formação profissional como o Sebrae e o Senac, desempenham esse papel relevante de dar suporte e construção de projetos para a formação de professores, empreendedores e alunos dos anos iniciais, semeando a cultura empreendedora e disseminando as metodologias empreendedoras. Entretanto, não é suficiente a simples inclusão da EE no currículo escolar. Segundo **Schaefer & Minello** (2016, p. 71), "As particularidades do ensino de empreendedorismo fogem dos princípios tradicionais de educação e adotam formas diversas no processo de ensino-aprendizado, tais como: solucionar problemas, interagir com os pares e outras pessoas através de trocas com o ambiente, trabalhar sob pressão, copiar outros empreendedores, decidir sob pressão, aproveitar oportunidades, aprender com os próprios erros e pelo feedback de clientes."

A Educação Empreendedora não deve ser relacionada apenas como uma forma de ensinar o aluno a criar novos negócios. A EE, como Projeto de Vida e como base para o aluno construir seu caminho, se apresenta como uma estrada pavimentada que auxilia no desenvolvimento de competências consideradas essenciais e fundamentais para a preparação do aluno em busca do futuro, incluindo a capacidade de adaptação e a facilidade para inovar. Todos esses recursos e necessidades exigem um compromisso político que se comprometa com a efetivação dos investimentos em formação docente, excelência no desenvolvimento de materiais pedagógicos e constante avaliação das iniciativas que

estejam em andamento. Assim, podemos tornar possível a transformação do ensino e fazer chegar aos estudantes brasileiros a grande maioria das oportunidades reais de crescimento pessoal e profissional.

Para que a Educação Empreendedora seja efetivada no Brasil em sua plenitude, é de suma importância que as políticas públicas sejam fortalecidas e entre em definitivo na pauta da Câmara dos Deputados e do Senado da República. Bandeira que exhibe as cores da construção de um futuro melhor, a EE precisa de parlamentares e executivos, tanto governamentais quanto da iniciativa privada, que a carreguem e a façam tremular em cada novo dia, a fim de que possamos enxergar um futuro promissor e sustentável.

7 REFERÊNCIAS

- Andrade, A. dos S. (2019). *Políticas públicas para a promoção da inovação nas PME: O papel do IAPMEI* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]
- Araujo, G., & Davel, E. (2018). Educação empreendedora: Avanços e desafios. *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, 6(3), 47-68..
- Borges, C., Najberg, E., Ferreira, V. R. S., & Costa, C. S. (2013). *Perfil das recomendações dos pesquisadores brasileiros às políticas públicas de empreendedorismo*. *Administração Pública e Gestão Social*, 5(1).
- Direção-Geral da Educação. (2024). Referencial de educação para o empreendedorismo – Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Ministério da Educação. ISBN 978-972-742-512-9.
- Fonseca Junior, R. S. da., & Hashimoto, M. (2014). A importância do ensino empreendedor na formação de nível técnico. VIII EGEPE.
- Gonçalves da Silva, A. C., Ferreira do Nascimento, A. M., & Ribeiro, M. C. (2023). *Direito à educação: Políticas públicas de fomento à educação empreendedora no Brasil contemporâneo*. *Revista Direito em Foco*, 15, 223-225.
- Jardim, J. (2020). Regiões empreendedoras: Descrição e avaliação dos contextos, determinantes e políticas favoráveis à sua evolução. *Revista de Divulgação Científica AICA*.
- Jardim, J. (2022). *365+ Dicionário de empreendedorismo*. Mais Leituras.
- Jardim, J. (2024). Modelo explicativo do impacto da globalização na educação empreendedora: Políticas globais, comportamentos empreendedores e redes internacionais. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 13(2).
- Jardim, J. (2024). Escola e Autocuidado: Fundamentos e Práticas para Humanizar a Educação com Base no Eneagrama. Editora SkillsResearch.
- Lopes, V. N., Silva, A. F. G., & Silva, S. F. K. (2024). Práticas gestoras para a educação empreendedora na escola. *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 25(3), 475-482.
- Melo, N. M. (2008). *SEBRAE e empreendedorismo: origem e desenvolvimento* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.
- Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. BNCC.
- Normas APA. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7ª edição). American Psychological Association.
- Oliveira, L. (2024, 18 de fevereiro). *A educação empreendedora: Pilar essencial para a construção de projetos de vida e o papel do Senado Federal*. Site do Senador Laércio Oliveira. <https://www.laerciooliveira.com.br/a-educacao-empreendedora-pilar-essencial-para-a-construcao-de-projetos-de-vida-e-o-papel-do-senado-federal/>
- Paschoal, L. F. S. (2017). Políticas públicas em educação empreendedora: Um estudo nas escolas públicas de ensino médio na cidade de Ribeirão Preto no período de 2015-2016. Dissertação de Mestrado, Universidade de Ribeirão Preto.
- Schaefer, R., & Minello, I. F. (2016). *Educação empreendedora: Premissas, objetivos e metodologias*. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(3), 60-81.
- SEBRAE. (2020). Termo de referência em educação empreendedora. SEBRAE/MG.
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). (2023). *GEM Brasil 2022-2023: Relatório executivo*. <https://www.regepe.org.br>.
- Silva Alves, A. A., Silva, Â. M., Fernandes, E. C., Barbosa, W. O., Sarmiento, R. J. G., & Marques, E. S. (2023). *Empreendedorismo e políticas públicas de fomento à educação empreendedora no Brasil*. *Revista Foco*, 16(10), e3253.

- Silveira Greco, S. M. S., & Eugênio Vinci de Moraes, M. R. R. (2023). *Empreendedorismo no Brasil 2022-2023*. Global Entrepreneurship Monitor – GEM.
- Silveira, C. M. A., Lima, J. C., & Botelho, L. S. (2023). *A educação empreendedora como pontes para futuros*. Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora (CER).
- Silveira, H. B. C. (2023). Empreendedorismo e educação empreendedora: Confrontação entre a teoria e a prática. *Revista de Ciências da Administração*, 8(15).
- Tondolo, L., Bezerra, E., Silva, G., & Borges, C. (2013). *Políticas públicas de empreendedorismo no Brasil: Levantamento e análise*. *Administração Pública e Gestão Social*, 5(1).

ANEXO I – Projetos de Lei em tramitação no Brasil

Institui a Política Nacional de Educação de Empreendedora e Financeira (PNEEF).

[- DOC-SF247651735333-20240410 assinado.pdf](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir os temas do empreendedorismo e da inovação nos currículos da educação básica e superior.

[PL-2944-2021.pdf](#)

Institui o Programa Nacional de Educação Empreendedora e Inovadora e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[PL-3796-2024.pdf](#)

ANEXO II - Nota da Inteligência Artificial

Prompt: *Em Portugal, existe algum Projeto de Lei dedicado à Educação Empreendedora, em tramitação no Parlamento?* Atualmente, em Portugal, não há um projeto de lei específico em tramitação dedicado exclusivamente à educação empreendedora. No entanto, o país tem implementado diversas iniciativas e programas para promover o empreendedorismo no sistema educativo. Entre 2006 e 2009, o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE) foi desenvolvido pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), criando condições para que as escolas fomentassem competências e atitudes empreendedoras nas comunidades educativas. ([DGE](#)) Além disso, o Referencial de Educação para o Empreendedorismo foi elaborado como um documento orientador para a intervenção pedagógica desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Este referencial insere-se no âmbito da educação para a cidadania e visa apoiar as escolas no desenvolvimento de práticas que promovam competências empreendedoras nos alunos. ([DGE](#)) Embora não exista uma legislação específica em tramitação sobre educação empreendedora, estas iniciativas refletem o compromisso de Portugal em integrar o empreendedorismo no sistema educativo, promovendo uma cultura empreendedora desde os primeiros anos de escolaridade.

Estudo de Caso sobre o Empreendedorismo Educacional na Madeira

João Manuel de Lemos Baptista

Centro de Estudos Globais – Universidade Aberta | joaolemosbaptista@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1391-2095

Resumo: Este artigo científico reflete um estudo de caso sobre o empreendedorismo educacional realizado entre os meses de janeiro a maio na Região Autónoma da Madeira. Consistiu na realização de uma entrevista por questionário *online*, no *google forms* e dirigido a todos os Professores dos diversos graus de ensino. A metodologia adotada compreendeu uma análise documental baseada em trabalhos de investigação sobre a educação empreendedora, aplicação de um questionário com questões fechadas, cuja amostra foi de 310 professores, análise quantitativa e qualitativa a nível do tratamento da informação recolhida e utilização da escala de Likert. O estudo de caso evidencia que os professores estão interessados em obter formação na área do empreendedorismo educacional, pois 97 % - 296 professores consideram importante este tipo de formação e 89 % - 275 professores responderam que estão interessados em fazer formação nesta área do conhecimento. Por outro lado, também ficou demonstrado que 55,8 % - 173 professores concordam totalmente, com a existência de uma disciplina com conteúdos sobre o empreendedorismo a partir do 2º ciclo de escolaridade, 23,9 % - 74 professores concordam e 16,1 % - 50 professores não concordam nem discorda.

Palavras-chave: educação, empreendedorismo, progresso, inovação e sucesso

Abstract: This scientific article reflects a case study on educational entrepreneurship conducted between January and May in the Autonomous Region of Madeira. It consisted of an online questionnaire interview, using Google Forms, directed at all teachers at various levels of education. The methodology adopted included documents analysis based on research papers on entrepreneurial education, application of a questionnaire with closed questions to a sample of 310 teachers, quantitative and qualitative analysis in terms of processing the collected data, and use of the Likert scale. The case study shows that teachers are interested in training in educational entrepreneurship, as 97% (296 teachers) consider this type of training important, and 89% (275 teachers) responded that they are interested in training in this area of knowledge. On the other hand, it was also demonstrated that 55.8% - 173 teachers totally agree with the existence of a subject with content on entrepreneurship from the 2nd cycle of schooling, 23.9% - 74 teachers agree and 16.1% - 50 teachers neither agree nor disagree.

Keywords: education, entrepreneurship, progress, innovation and success

Introdução

O empreendedorismo educacional está relacionado com a aplicação dos princípios empreendedores no contexto da educação, nos seus diversos graus de ensino. Este envolve a procura de momentos que promova a inovação, a criatividade, o pensamento crítico dos alunos e que sejam proativos mediante qualquer desafio que surja no dia a dia. Para a sua concretização, é necessário introduzir no sistema educativo estratégias educativas que melhore o ensino em geral e as aprendizagens dos jovens em particular, assim como proporcione soluções educacionais mais eficientes para a resolução dos problemas que eventualmente possam surgir nas escolas e/ou nas instituições de ensino superior ou na própria sociedade.

Esta problemática da educação empreendedora exige que os professores sejam empreendedores e para tal é fundamental facultar formação aos docentes permitindo que estes não se limitem ao ensino na sala de aula, mas também procurem formas de melhorar e ampliar o seu impacto a nível da educação, preparando as crianças e os jovens para os desafios que a globalização tem proporcionado, bem como os problemas que afetam toda a humanidade, como as alterações climáticas, as migrações, os efeitos da inteligência artificial, entre outros.

Com este trabalho de investigação pretendo sensibilizar os professores para a importância do empreendedorismo nas diversas instituições de ensino (desde o 1º ciclo ao superior), assim como os governantes responsáveis pela Educação na Madeira, para a inclusão de conteúdos relacionados com o empreendedorismo nos currículos, visando uma melhor preparação dos alunos para o futuro, tendo em consideração as mutações que estão a ocorrer no dia a dia e que exigem de todos nós respostas efetivas e apropriadas a cada realidade local, regional, nacional e internacional.

Para tornar o estudo mais consistente foi realizada uma pesquisa bibliográfica exaustiva em relação ao empreendedorismo educacional e que está refletida no estado da arte e por outro lado, a elaboração de uma entrevista por questionário dirigida aos professores dos diversos graus de ensino no sentido de obter uma maior perceção quanto à formação dos docentes e a visão dos mesmos no tocante à implementação de conteúdos sobre o empreendedorismo nos currículos/programas, cuja amostra é de 310 = 5,3%, num total de 5.800 Professores de toda a Região Autónoma da Madeira.

As conclusões do estudo de caso demonstram que os Professores estão dispostos a fazer formação na área do empreendedorismo educacional (89,7 % dos inquiridos – 275 professores) e que 97 %, ou seja, 296 professores consideram importante que todos tenham formação a nível do empreendedorismo, assim como 79,7 % - 247 professores concordam com a existência de uma disciplina que contenha conteúdos relacionados com o empreendedorismo.

1. Estado da arte

O termo “empreendedorismo” é uma tradução da palavra inglesa “*entrepreneurship*”, derivada do latim “*imprehender*”, que significava (por volta do século XV) uma empresa

laboriosa e difícil, ou ainda a expressão: colocar em execução (Cunha, 2008 & Cruz Júnior, 2006). A palavra empreendedor (*entre-preneur*), tem origem francesa e, somente no final do século XVII e início do século XVIII, foi utilizada para designar a pessoa que criava e conduzia projetos ou empreendimentos (Schmidt; Bohnenberger, 2008).

A educação para o empreendedorismo diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem que qualificam pessoas e equipas para a inovação social, habilitando-as para a criação de produtos e serviços com impacto na transformação de situações problemáticas (Jardim, 2021:42). Segundo Eurofound (2015), a educação para o empreendedorismo não deve ser confundida com o assunto dos negócios em geral nem com os estudos económicos, uma vez que o seu objetivo primordial é a promoção da criatividade, da inovação e do autoemprego. Para uma melhor compreensão do empreendedorismo na educação é importante definir dois conceitos fundamentais: o empreendedorismo e o empreendedor.

Segundo Jardim (2022:107), o empreendedorismo é um processo de criar e desenvolver produtos, serviços ou organizações originais e de valor e pressupõe a descoberta e exploração de uma oportunidade num setor da atividade humana, como, por exemplo, da indústria, da tecnologia, da cultura, das artes, da saúde ou da política. A inovação que está subjacente à origem do processo empreendedor é a fonte do dinamismo socioeconómico e das transformações que ocorrem nas sociedades, principalmente, nas sociedades mais desenvolvidas. São várias as abordagens teóricas ao termo empreendedorismo, provenientes de campos disciplinares diversos, o que tem tornado algo difusa a sua conceptualização, e dificultado uma ideia consistente a seu respeito (Porfírio, 2019).

Para Jardim (2022:106) o empreendedor é a pessoa que inicia uma organização ou que transforma uma já existente, que desenvolve novos produtos ou serviços, novos processos ou novos mercados e pressupõe a capacidade de reconhecer oportunidades, assumir riscos calculados e perseverar na superação das dificuldades inerentes à concretização das ideias originais e de valor.

Uma questão importante a abordar é a identificação dos “potenciais empreendedores” que embarcarão neste tipo de educação. Quanto à questão de saber se os empreendedores nascem ou são feitos (Freire, 2015), a resposta é que podem ser feitos, mas, tal como um aprendiz de pianista tem de desenvolver a sua destreza muscular, a sua visão e, acima de tudo, a sua audição, um empreendedor tem de desenvolver as suas competências e capacidades, tanto a nível pessoal como profissional (Uribe-Toril, 2008).

No sentido de obtermos uma melhor perceção da educação para o empreendedorismo é necessário ter em conta determinados critérios que integram esta área do ensino, numa abordagem sólida e conclusiva. De acordo com Gibb (2011), Eurofound (2015) e Fayolle & Degeorge (2019), os critérios mais importantes são:

- i) definição precisa dos objetivos a atingir, das competências a desenvolver e dos resultados a alcançar;
- ii) progressão do processo de ensino-aprendizagem ao longo de todos os níveis de educação;

iii) integração do ensino do empreendedorismo nos currículos das diferentes áreas do saber;

iv) abordagens interdisciplinares, segundo a lógica da aprendizagem cooperativa, o que torna evidente para os alunos a interligação dos conteúdos programáticos aprofundados nas diferentes áreas do conhecimento;

v) tornar a educação para o empreendedorismo acessível a todos os estudantes.

Na educação empreendedora, o ensino é construído como algo além da transferência de informações e conhecimentos, o professor é responsável apenas por conduzir o processo de autoaprendizagem, por orientar, coordenar e, sobretudo, apoiar os estudantes em direção ao controle da situação experimentada (Saes; Pita, 2007; Dolabela, 2008; Nielsen; Stovang, 2015; Rahman; Day, 2015 & Seikkula-Leino, 2015).

O objetivo da educação empreendedora é fazer com que o educando seja autônomo, que possa fazer as suas próprias escolhas, de modo a fortalecer o seu projeto de vida, tornando-se um sujeito ativo na construção do desenvolvimento social (Santos, 2012). Trata-se, segundo Tavares (2013), da instrumentalização do estudante para realizar as suas escolhas e contribuir para o fortalecimento do seu projeto de vida. É, portanto, um processo que consiste em estimular o jovem a procurar o desenvolvimento das suas habilidades e competências, robustecendo a sua liberdade, para que possa decidir sobre o seu próprio futuro.

É imperativo na educação para o empreendedorismo que todos os estudantes dos diversos graus de ensino possam obter conhecimentos que se enquadram numa cultura empreendedora, como ser inovador, criativo e proativo, dispor de uma motivação intrínseca e flexibilidade perante os acontecimentos que ocorrem no dia a dia, assim como comunicar, decidir e liderar de forma eficaz e agir com determinação, mesmo em situações de dúvida, com o objetivo de reconhecer e aceitar as oportunidades que vão emergindo em cada momento. Para que este processo seja consequente e tangível impõe-se desde o pré-escolar dispor destas competências, com estratégias e linguagens distintas em cada grau do ensino, como se verifica com o Projeto de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania que tem programas diferenciados para os diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade (Jardim, 2021:45).

A escola é considerada um espaço primordial para dinamizar o empreendedorismo, isto porque o lugar ideal para os estudantes adquirirem conhecimentos, experiências e aprendizagens que irão levar para a sua vida, seja como formação individual ou profissional. Por isso, a escola é vista como um importante ambiente de possibilidades para desenvolver ações e partilhar saberes, onde as práticas criativas estão ligadas às teorias inovadoras, proporcionam aos alunos um enorme potencial e permitem que estes atinjam as finalidades desejadas ou previamente delineadas.

Na implementação de uma educação empreendedora nas escolas, as comunidades educativas têm um papel fundamental, atendendo a que é o órgão mais agregador e

representativo de todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo desenvolvido na escola. Os membros das comunidades educativas analisam as suas necessidades e potencialidades, mormente ao nível das pessoas, das ofertas curriculares, da gestão do tempo e dos espaços, da organização de atividades, da avaliação dos resultados conseguidos e da inserção no contexto sociocultural (Galinha et al., 2016; Alonso (2019) e Pereira et al., 2019).

Numa escola empreendedora, os Professores fazem toda a diferença se assumirem uma atitude inovadora e se procurarem inculcar nos próprios alunos competências como a criatividade, a liderança, a diferenciação, a autoconfiança e a capacidade de sonhar (Jardim, 2021:65). A educação para o empreendedorismo é um campo, por excelência, do avanço e desenvolvimento das sociedades, revelando-se um fator desencadeador do crescimento económico, da coesão social, do sucesso organizacional e da realização pessoal (Jardim & Franco, 2019; Sarkar, 2014; Timmons, 1989). É durante o processo de aprendizagem que os alunos sentem que é fundamental aprender e, descobrem quão é importante obter conhecimentos e também pensar por si próprios, sugerindo muitas vezes ideias inovadoras e fundamentais para o seu crescimento como seres racionais e criativos.

Para Gomes (2017), implantar essa temática no currículo escolar da educação básica poderia estabelecer uma relação positiva entre empreendedorismo e desenvolvimento económico e social, dada a necessidade de uma transformação cultural, capaz de desenvolver uma perspetiva empreendedora em toda a população.

No mundo cada vez mais global e suscetível de mudanças sociais, económicas, políticas e tecnológicas, o empreendedorismo nas escolas e nas instituições de ensino superior deve constar nos programas curriculares de modo a que no futuro todos os indivíduos possam estar munidos de ferramentas inovadoras e criativas para ultrapassarem os problemas que as sociedades lhes vão colocando e prepará-los para a era das novas tecnologias e da inteligência artificial.

De acordo com Jardim (2021:73-74) (...) pela exigência de todos os profissionais possuírem competências empreendedoras, em termos globais, pretende-se, através da educação para o empreendedorismo, atingir as seguintes finalidades:

Reforçar o potencial de empregabilidade, permitindo o acesso a formações específicas e de carácter prático nos diversos domínios do empreendedorismo, nomeadamente, o empreendedorismo social, o empreendedorismo tecnológico, o empreendedorismo cooperativo, o empreendedorismo local e noutros domínios de interesse;

Desenvolver competências, atitudes e processos inovadores, criativos e proativos de autoemprego, potenciando e maximizando os conhecimentos teóricos, científicos e experienciais adquiridos anteriormente;

Dotar os estudantes de ferramentas que os habilitem a concretizar os seus projetos profissionais e a desenvolver organizações promotoras de produtos e de serviços inovadores, disponibilizando-se para isso, recursos técnicos e estruturais para que iniciem com sucesso os seus projetos empreendedores;

Possibilitar o confronto e o diálogo com figuras empreendedoras que constituam modelos inspiradores para quem deseja assumir um itinerário profissional marcado pela atitude empreendedora.

Para colaborar no crescimento económico, na coesão social e na autorrealização das sociedades é importante valorar o empreendedorismo como alavanca fundamental na aculturação de todos os cidadãos. Neste sentido, verifica-se que é uma preocupação constante da Comissão Europeia, que nos vários sistemas de ensino dos países da União Europeia faça parte uma cultura empreendedora e que esta deve começar nos primeiros níveis escolares de cada aluno, valorizando os seus talentos e formas diferenciadas de pensar e agir.

De acordo com Relatório de Inteligência do SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (2022), sobre a importância do empreendedorismo nas escolas destacamos o seguinte: Apesar do protagonismo noutros ambientes, o empreendedorismo ainda não tem espaço consolidado nas escolas brasileiras. Ao preparar os cidadãos para conviver em sociedade e se profissionalizar futuramente, as escolas têm como desafio aprimorar a formação dos alunos para o mundo do trabalho, independentemente de terem negócio próprio ou não. A importância da educação empreendedora está vinculada à mentalidade que ela ajuda a desenvolver, especialmente a ideia de que o profissional não é necessariamente associado a uma habilidade específica, como escrever ou fazer contas, mas sim as capacidades multidisciplinares. Neste âmbito, o relatório evidencia as seguintes possibilidades oferecidas à educação empreendedora:

- Fornecer senso de otimismo para os futuros profissionais;
- Formar pessoas autônomas e confiantes no seu trabalho;
- Saber lidar com imprevistos e desafios complexos;
- Estar disposto a correr riscos, sempre se preparando para situações futuras;
- Ampliar a busca pelo conhecimento e solução de problemas;
- Fomentar as habilidades de comunicação, geração de ideias e estratégias;
- Aumento de repertório para criar e gerir projetos de forma integrada;
- Desenvolver a empatia e inteligência emocional na resolução de conflitos para o trabalho em equipe bem-sucedido e superação de desafios;
- Ampliar atitudes de organização, responsabilidade e participação;
- Estruturar uma base sólida para o aluno sentir confiança nas tomadas de decisão, seja profissional ou pessoal.

O SEBRAE em 2015 ao rever os seus referenciais educacionais, fortalece e reforça o compromisso de trabalhar conteúdos educacionais de forma contextualizada, revelando as suas dimensões conceituais, científicas, históricas, económicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais, o que exige da instituição uma nova forma de trabalho pedagógico, que dê conta desse desafio. Sendo, portanto, os referenciais educacionais instrumentos norteadores para a elaboração de produtos de capacitação de diferentes formatos e modalidade (Wickert, 2016, pp. 22-23). Todas as metodologias educacionais desenvolvidas

pela instituição têm como premissa, os quatro pilares da educação: o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver - UNESCO, que fortalecem os processos educativos e o desenvolvimento de competências de natureza cognitiva, atitudinal e operacional (SEBRAE, 2015).

O empreendedorismo tem sido muito discutido nas últimas décadas, principalmente nos países mais desenvolvidos e nos BRICS. Os responsáveis pelas políticas na Europa e nos EUA acreditam que é necessário estimulá-lo para atingir níveis elevados de crescimento económico, de progresso e inovação. Um dos pilares desse processo é a educação empreendedora, que tem como objetivo fomentar a iniciativa empreendedora e os seus efeitos positivos em indivíduos, empresas, regiões e países, preparando os empreendedores com as habilidades, recursos e competências necessárias para alcançar esse propósito (Rocha et al., 2023). Em 2017, o relatório *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) recomendou às instituições educacionais e académicas o desenvolvimento de programas de empreendedorismo, desde o estágio escolar até ao universitário, sugerindo que o empreendedorismo jovem, para adolescentes em idade escolar, tenha a orientação de professores, executivos e estudantes universitários (GEM, 2018).

Os Estados Unidos, têm o empreendedorismo como parte da sua história e cultura e a educação empreendedora para crianças e jovens tem recebido muita atenção por parte dos responsáveis pelo Ensino naquele país. O programa oferecido pela *Hawken School* a adolescentes, destaca na sua definição, a utilização do empreendedorismo como um meio para proporcionar aos estudantes a aprendizagem de habilidades do século XXI, como resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico (Greene et al., 2015).

Fellnhöfer (2019), na sua revisão de literatura sobre a educação empreendedora, constatou que a pesquisa sobre este tema ainda está concentrada na educação superior, especialmente em escolas de administração, havendo uma omissão em relação à educação empreendedora direcionada para as crianças, estudantes do ensino médio, para os imigrantes, entre outros.

O objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre Educação de Qualidade afirma que uma das suas metas é “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive, competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Organização das Nações Unidas, 2015:23).

Em função das pesquisas realizadas sobre a educação empreendedora, esta teve a sua origem no nível do ensino universitário. Após a Segunda Guerra Mundial, foi criado em 1945 nos EUA o primeiro curso de empreendedorismo pela *Harvard Business School*, (Vesper & Gartner, 1997). Nas décadas seguintes surgiram programas em cursos de negócios de universidades do Canadá, Escócia e Austrália (McMullan & Long, 1987), além do Reino Unido, envolvendo o apoio para a abertura de empresas (Gibb, 1987). No final dos anos 90 do século passado, o incentivo ao empreendedorismo passou a ser mais discutido pela Comunidade Europeia, sobretudo, a importância de incluir o tema nos diversos níveis escolares (European Commission, 2002). O sistema educacional formava funcionários para

grandes empresas públicas ou privadas e não pessoas preparadas para terem um negócio próprio.

Ao analisar a literatura existente, verificou-se a existência de lados contraditórios das escolas de pensamento sobre o empreendedorismo e uma falta inerente de uma definição comum de empreendedorismo (Sexton & Bowman, 1984). Verificou-se um debate na aplicação de termos como educação para o empreendedorismo versus educação empresarial (Hynes, 1996; Garavan & O'Kinneide, 1994a, b.) e também uma substituição de educação para o empreendedorismo por educação empresarial (Jones & English, 2004). Garavan & O'Kinneide (1994, a e b) argumentam que existe uma diferença conceitual entre a educação para o empreendedorismo e a educação empresarial: a primeira tem a ver com a criação de uma atitude de autossuficiência e a segunda com a criação de indivíduos que procuram oportunidades. Mas para outros, como Gibb (1993), citado em Fank et al., (2005), os dois termos são conceitualmente iguais, mas contextualmente diferentes.

O avanço da educação empreendedora noutros níveis educacionais motivou discussões conceituais de distintas abordagens e constam na literatura. Visto que o empreendedorismo engloba tanto a identificação de oportunidades, como o trabalho por conta própria, além do estímulo às atitudes empreendedoras como a autonomia, a iniciativa e a orientação para a ação (Fayolle & Gailly, 2008), sendo estes aspetos refletidos no contexto educacional. Programas de educação empreendedora influenciam atitudes e comportamentos, tanto para estimular a carreira autónoma como para reforçar o papel do indivíduo na sociedade (Mwasalwiba, 2010). Na educação básica, programas de educação empreendedora incluem o desenvolvimento de competências como autoeficácia e proatividade (Sanchez, 2013), incentivo ao empreendedorismo social (Berglund et al., 2017), a prática de criação de empresas fictícias e venda de produtos na escola (Elert et al., 2015 & Fejes et al., 2019).

Em relação aos motivos que justificam a importância da educação empreendedora nas escolas, estão a angariação e o estímulo aos desafios sociais (Lackeus, 2015), o seu valor prático, a sua contribuição para impulsionar a prosperidade económica (Ratten & Usmanji, 2021) e o desenvolvimento de aptidões e competências empreendedoras (Motta & Galina, 2023). Segundo Sarasvathy e Venkataraman (2011), a introdução do empreendedorismo desde cedo, permite a construção de uma mentalidade empreendedora, desenvolvendo um conjunto de habilidades de raciocínio e resolução de problemas. Para Silva et al., (2021), nesse contexto, o papel do professor consiste em ser um mediador, facilitador e motivador, para que, através das estratégias pedagógicas ajustadas e alinhadas à própria realidade, ele possa estimular nos estudantes o desejo de se envolver no mundo empreendedor.

Compete às escolas e aos sistemas e redes de ensino, em função da autonomia e competências, integrar nos programas/currículos, assim como às propostas pedagógicas sugestões pelos respetivos Conselhos Pedagógicos, a abordagem de temas do mundo atual, como a problemática das alterações climáticas, as migrações e as doenças que afetam as pessoas a nível local, regional e mesmo global, de forma integrada e transversal,

contribuindo para atenuar as assimetrias entre as Regiões e dos próprios Estados, promovendo o bem-estar e a qualidade de vida de todas as sociedades.

Abordar o ensino para o empreendedorismo na escola tem sido um assunto muito recorrente e que está a ganhar o seu próprio espaço, assim como é um tema analisado pelos professores e investigadores no campo de ação da educação. Nesse sentido, Souza (2012:15) refere que “o ensino do empreendedorismo, ou de qualquer outra habilidade/competência na escola, transfere para os estudantes uma determinada conceção de mundo, de pessoa, de sociedade, e que tem o poder de formar, conformar ou deformar a consciência do aprendiz.”

Na educação empreendedora, o ensino é construído como algo além da transferência de informações e conhecimentos, o professor é responsável apenas por conduzir o processo de autoaprendizagem, por orientar, coordenar e, sobretudo, apoiar os estudantes em direção ao controle da situação experimentada (Seikkula-Leino et al., 2015).

O empreendedorismo educacional está relacionado com a aplicação dos princípios empreendedores no contexto da educação, nos seus diversos níveis. Envolve a procura de momentos que enfatiza a inovação, melhorando o tipo de ensino e proporciona soluções educacionais muito eficientes. Os professores empreendedores não se limitam apenas ao ensino na sala de aula, mas também procuram formas de melhorar e ampliar o seu impacto a nível da educação.

Jamieson (1984:19), tal como citado em Faoite et al., (2003), caracterizou a educação para o empreendedorismo como uma disciplina, afirmando que é “o ensino de competências, conhecimentos e atitudes para que as pessoas saiam e criem os seus próprios rendimentos e resolvam os seus problemas”. Scatt et al., (1998); Matlay e Mitra (2002) classificaram a educação para o empreendedorismo de três formas diferentes:

- i. Educação “sobre” a empresa (criação de consciencialização),
- ii. Educação “para” a empresa (preparação de aspirantes a empresários para a inovação);
- iii. Educação “na” empresa (formação para o crescimento e o desenvolvimento de empresários estabelecidos).

Uma vez que a educação para o empreendedorismo consiste em desenvolver a capacidade de agir de forma empreendedora, a atitude e os comportamentos são talvez mais importantes do que o conhecimento sobre como gerir uma empresa. A Comissão Europeia (2011) afirmou no seu relatório final que a educação para o empreendedorismo significa desenvolver uma cultura que é através e sobre o empreendedorismo.

As considerações anteriores refletem claramente que, no mundo contemporâneo, a educação para o empreendedorismo tem sido amplamente reconhecida como um domínio de especial importância para o desenvolvimento individual e social. Consequentemente, a aprendizagem e o ensino do empreendedorismo tornaram-se questões mais relevantes no domínio da investigação em educação para o empreendedorismo. Implicitamente, o domínio da formação de professores tem de ser preparado pelos formadores de professores para lidar com esta questão e enfrentar o desafio de formar professores para

desempenharem os novos papéis acima mencionados nas salas de aula e na escola. Como corretamente reconhecido por Jaana et al., (2010), os professores têm um papel essencial a desempenhar no reforço da aprendizagem empresarial dos alunos.

A Educação para o Empreendedorismo requer a utilização de um método de aprendizagem ativa que coloque o aluno no centro do processo educativo e lhe permita assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem para experimentar e aprender sobre si próprio. Assim, os professores precisam de competências profissionais para poderem orientar os alunos ao longo do processo de aprendizagem, em vez de, como no método tradicional, comunicarem conhecimentos e informações, principalmente através de “giz e conversa” (Comissão Europeia, 2013). As investigações levadas a cabo pela Comissão Europeia (2010 e 2011) mostram que as competências e valores fundamentais ligados à educação para o empreendedorismo raramente são uma prioridade nos programas de formação inicial de professores. A criatividade não está totalmente incorporada nestes programas. Cerca de 90% dos professores afirmam que gostariam de receber mais formação sobre criatividade. Os professores sentem também que as culturas educativas e escolares não os apoiam totalmente na promoção de abordagens criativas e inovadoras da aprendizagem, limitando-se aos conteúdos que constam nos programas disciplinares.

Por conseguinte, a educação e a formação de professores têm de desempenhar um papel vital. Mas, atualmente, os preparativos para enfrentar os desafios da educação para o empreendedorismo são quase inexistentes, como assinala a Comissão Europeia (2013). No que diz respeito ao método de ensino, existe uma visão aceite de que os empresários são orientados para a ação e que a aprendizagem ocorre através da experiência e da descoberta (Pittaway & Cope, 2007).

De acordo com Gautam & Singh (2015), olhando para o futuro da educação para o empreendedorismo num mundo em constante mudança, ensinar potenciais empreendedores exige a transferência de competências empresariais para os estudantes, utilizando abordagens de ensino inovadoras e não convencionais, baseadas na ação e na prática e assim, os professores de empreendedorismo têm de estar preparados para enfrentar estes desafios. Isto pode ser efetivamente possível de duas formas, nomeadamente - (i) reforço da formação de professores para a formação inicial de futuros professores empreendedores e (ii) desenvolvimento profissional contínuo para promover a competência empresarial dos professores em exercício.

Os dados de vários casos de intervenção na formação de professores e no ensino básico e secundário (FEE-YE, 2013; SEECEL, 2009 & ASE, 2014) indicam que a sensibilização dos professores para o empreendedorismo aumenta a probabilidade de estes se envolverem no empreendedorismo, utilizarem ferramentas e ações relevantes e estarem mais motivados para organizar atividades de natureza empreendedora. Uma abordagem global de toda a escola parece ser especialmente bem-sucedida neste domínio. Estas intervenções também incentivaram as escolas a intensificar a sua colaboração com a comunidade local, sobretudo com os empresários. Os professores também aprenderam a compreender que o empreendedorismo é relevante para todos os níveis de ensino e não apenas nas disciplinas

económicas. No entanto, a *Young Enterprise Denmark* (2013) referiu no seu estudo que o impacto nos professores que já estavam familiarizados com os conceitos de ensino e aprendizagem do empreendedorismo antes da intervenção é maior do que nos outros.

Pretende-se com o empreendedorismo educacional que as crianças e os jovens tenham instrumentos que lhes permitam ser criativos, ter a capacidade de liderança e o espírito de equipa, assim como a aptidão para planificar e gerir projetos inovadores, alcançando metas previamente definidas, de forma competente e sustentada.

Segundo Schaefer & Minello (2017), a aprendizagem empreendedora é desenvolvida por meio de experiências e vivências, impulsionada pelo desempenho do empreendedor. Neste sentido, a educação empreendedora é um processo iterativo, que resulta do trabalho interdisciplinar desempenhado pelos diversos elementos que compõem as instituições de ensino, desde o 1º ciclo até ao superior.

Conforme Hungria (2022), a área do conhecimento deve estar aberta a ousadias sublimes, relacionando o empreendedorismo à inovação, à comunicação, às táticas inovadoras e à educação coesa num aspeto holístico e multicultural, tornando-se uma ação estimulante que remete para a Antiguidade Clássica, constituindo um ambiente de divulgação, perceção, troca e partilha. Para Góis (2020), a educação empreendedora tem relação com a capacidade de inovar, deter saberes, criar, identificar e aproveitar as oportunidades, com a intenção de levar o aluno a desenvolver autonomia pessoal e profissional.

Para que ocorra a aprendizagem na educação empreendedora é necessário que aconteçam descobertas e que elas não apresentem respostas adequadas, mas tragam contribuições aos alunos e aos professores, como uma ação que promove boas condições para a formação, capacitando para a criação de oportunidades por meio da inovação (Viana Neto & Sarmiento, 2018). Os impulsionadores do empreendedorismo na educação acreditam que a modificação no sistema educativo é necessária e que, mesmo que haja a possibilidade de falhar, os riscos são sempre maiores se a escola continuar como está atualmente.

Para Martin et al., (2013), o resultado esperado de intervenções no ensino de empreendedorismo envolve: o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), o reconhecimento de oportunidades, e a tomada de decisões frente à incerteza e à navegação pelos processos de criação de um novo negócio. Rasmussen & Wright (2015), acrescentam, ainda, outras competências, como: saber lidar com o risco e com informações incompletas, atrair recursos, modelar negócios e liderar equipas.

Um dos temas altamente debatidos no ensino superior que tem atraído cada vez mais atenção nos últimos anos diz respeito à educação para o empreendedorismo para estudantes universitários (Santos et al., 2019; Cui et al., 2021; Wang et al., 2021). Tem sido uma séria preocupação para administradores e criadores de cursos, investigadores e decisores políticos (Rauch & Hulsink, 2015), dada a crescente importância do empreendedorismo na geração de inovação e no fomento do crescimento económico (Sutter et al., 2019). A educação neste domínio tem o potencial de impulsionar a aprendizagem dos estudantes universitários e promover a aquisição de conhecimentos, competências e

comportamentos empreendedores (Cui et al., 2021), permitindo-lhes assim atingir um elevado nível de empreendedorismo (Jack & Anderson, 1999).

O objetivo de incluir o empreendedorismo no ensino superior é promover a intenção e o comportamento empreendedor entre os estudantes universitários, e a mentalidade empreendedora tem sido considerada potencial em termos de correlação (Solevik et al., 2013; Pfeifer et al., 2016; Nabi et al., 2018; Cui et al., 2021). Em vez de refletir o status quo, foi concebido como um estado de espírito para abordar problemas, implementar inovações, encontrar soluções, partilhar ideias e fazer a mudança acontecer, com base num espectro associado à propriedade de empresas (Nadelson et al., 2018). Pode ser moldado através da educação para o empreendedorismo, não só para refletir o pensamento dos empreendedores, mas também para permitir que outros pensem e ajam como empreendedores. No entanto, a investigação sobre qualquer ligação entre a educação para o empreendedorismo e uma mentalidade empreendedora, bem como sobre o papel da mentalidade na previsão da intenção ou comportamento empreendedor, está nas fases iniciais (Krueger, 2015 & Cui et al., 2021).

Uma meta-análise realizada por Bae et al., (2014) revelou uma correlação significativa, mas pequena, entre a educação para o empreendedorismo e a intenção empreendedora, indicando a necessidade de controlar outras variáveis que possam afetar a eficácia da educação. Embora se tenha demonstrado que a motivação para a aprendizagem afeta as experiências dos estudantes universitários (National Survey of Student Engagement, NSSE, ver Kuh, 2001), a forma exata como beneficia da aprendizagem do empreendedorismo permanece pouco clara (Hytti et al., 2010). Para além da frequência do currículo e da atividade extracurricular, a exposição prévia ao empreendedorismo também demonstrou aumentar a intenção empreendedora (Chlosta et al., 2012), nomeadamente através da mudança de atitudes (Krueger et al., 2000; Zapkau et al., 2015). Seria, portanto, útil avaliar a motivação para a aprendizagem e a exposição ao empreendedorismo como fatores contextuais da educação para o empreendedorismo.

Apesar do número crescente de estudos empíricos que exploram a educação para o empreendedorismo, a mentalidade empreendedora e a intenção empreendedora, permanece uma lacuna no que diz respeito à forma como a educação para o empreendedorismo afeta os dois últimos simultaneamente. Até agora, os resultados parecem ser heterogêneos (Cui et al., 2021), levando assim a uma falta de generalidade (Wang et al., 2021). Dado o reforço do foco na mentalidade empreendedora na validação do empreendedorismo (Daspit et al., 2021), deve-se naturalmente reconhecer o seu poder na explicação do mecanismo pelo qual a educação para o empreendedorismo afeta os comportamentos empreendedores.

A educação para o empreendedorismo tem como objetivo desenvolver as intenções empreendedoras dos estudantes (Li e Wu, 2019). Como o preditor ideal do comportamento empreendedor (Krueger et al., 2000), a intenção empreendedora tem sido destacada nas investigações da sua relação com a educação para o empreendedorismo (Zhang & Huang, 2021). Estudos empíricos identificaram os mecanismos através dos quais a educação para

o empreendedorismo promove intenções empreendedoras (Nabi et al., 2018). Primeiro, através dos seus cursos e programas, permite que os alunos aprimorem os seus conhecimentos, habilidades, atitudes e até mesmo qualidades pessoais empreendedoras (Wu et al., 2022). Em segundo lugar, a incorporação de estudos de campo, estágios e atividades extracurriculares poderia dar aos estudantes experiência empresarial e ideias construtivas. Finalmente, o processo de aprendizagem poderia apoiar a construção de redes de motivação e comerciais, o que poderia encorajar o envolvimento dos estudantes (Egan et al., 2017).

A educação para o empreendedorismo também pode ser vista como uma disciplina orientada para o desenvolvimento de aptidões e competências transversais relacionadas com a atividade empresarial num vasto leque de estudantes, e não apenas naqueles que pretendem criar uma empresa (Gibb, 1993; Lewis & Massey, 2003). Com o objetivo de criar “empresários”, “empreendedores” e “indivíduos empreendedores” (Heinonen & Poikkijoki, 2006), esta concetualização da educação empresarial é também referida como “empresa para a vida” (Bridge, Hegarty & Porter, 2010). Esta tipologia tem como objetivo desenvolver uma mentalidade de autossuficiência e empreendedorismo, independentemente do percurso profissional (Gibb, 1993) beneficiando assim um vasto leque de partes interessadas (Jones & Iredale, 2010). Lackéus (2017) sugere que a educação empresarial permite que um estudante se torne mais criativo e inovador, e a disciplina baseia-se numa concetualização do empreendedorismo como reconhecimento e ação baseados na oportunidade. No entanto, a educação empresarial pode não ter tantos eventos emocionais desencadeadores (desenvolvimento de competências) como a educação para o empreendedorismo (Lackéus, 2017).

A educação para o empreendedorismo está centrada tanto na “criação de valor como na criação de empresas”, com o objetivo de tornar os estudantes mais práticos e motivados para o empreendedorismo. Trata-se de módulos ou cursos centrados no empreendedorismo e no desenvolvimento de novos produtos/serviços, que normalmente ensinam informações teóricas e práticas relacionadas com a criação de uma empresa, bem como o desenvolvimento de competências para os preparar para os empreendimentos empresariais ou intraempresariais (Fayolle et al., 2006 & Lackéus, 2017).

Os desenvolvimentos recentes incluem cursos com temas como effectuation, business model canvas, lean start-up e design thinking (Lackéus, 2015; Ramsgaard & Christensen, 2016); hackathons (Clinton & Lyons, 2016); e mentoria (Hägg & Politis, 2017). Ao nível do currículo, a maioria dos cursos de empreendedorismo irlandeses utiliza a criação de um plano de negócios como foco principal (Clinton & Lyons, 2016). Como melhor prática, Nabi et al., (2016:5) seguiram um formato inspirado no Reino Unido na sua conceção curricular, incorporando o seguinte no seu programa de educação empreendedora do primeiro ano:

a. Uma componente lecionada que se centra nas oportunidades de empreendedorismo;

- b. Uma componente prática que se centra nas ferramentas e competências necessárias para a jornada empreendedora;
- c. Uma componente de grupo que permite aos alunos selecionar a sua melhor ideia, transformá-la num plano de negócios e apresentá-la aos tutores;
- d. Uma componente de reflexão que incorpora uma carteira individual de atividades e desenvolvimento;
- e. Uma componente mais alargada de gestão empresarial que inclui tópicos, por exemplo, finanças, negócios internacionais, etc.

Apesar dos benefícios destacados, há aspetos da literatura existente considerados limitadores. Como campo de pesquisa, Duval-Couetil (2013) observa que a educação empresarial tem muitas características que tornam a sua avaliação desafiadora. Em primeiro lugar, é uma disciplina jovem e não totalmente definida; a sua heterogeneidade limita a padronização entre estudantes, faculdades e instituições; coloca ênfase em elementos práticos; tem muito envolvimento das partes interessadas; e tem um foco externo no desenvolvimento económico. Henry & Lewis (2018), na sua revisão de estudos, sugeriram que a maioria dos estudos sobre educação empresarial carece de complexidade teórica ou baseia-se num número escasso de estruturas teóricas recorrentes. Como resultado, a obtenção de orientações sobre pedagogia e avaliação tem sido uma questão complicada para os académicos. Os desafios para o campo e para a sua investigação incluem a necessidade de rigor metodológico e o impacto dos fatores antecedentes e da autosseleção (Fayolle & Gailly, 2015).

2. Metodologia

Este trabalho teve como objetivos identificar interesses formativos na área do empreendedorismo educacional dos docentes e averiguar a motivação para a participação em propostas formativas relacionadas com esta temática.

A investigação resultou da recolha de informação através da aplicação de uma entrevista por questionário composta por 13 perguntas fechadas dirigido aos professores dos diversos graus de ensino, desde o Básico ao Superior, passando pelo Ensino Profissional e da pesquisa em publicações científicas alusivas à educação empreendedora e ao empreendedorismo educacional.

A metodologia utilizada foi a análise documental baseada na consulta de artigos científicos e trabalhos de investigação relacionados com a temática em apreço, uma análise quantitativa e qualitativa em termos de tratamento da informação recolhida, a partir do questionário e cuja amostra foi de 310 professores ou seja 5,3% dos professores que a RAM tem nas 160 escolas. Por fim, recorreu-se também à análise descritiva e inferencial a nível dos resultados e conclusões apresentadas.

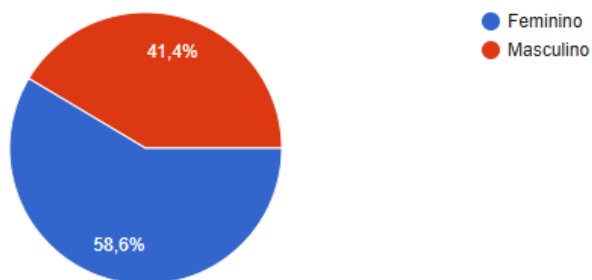
Para uma melhor perceção dos resultados obtidos apresentamos gráficos inerentes a cada questão efetuada, utilizando a escala de *Likert* e que, no seu conjunto, refletem as respostas dadas pelos inquiridos, facilitando a interpretação e as conclusões acerca das mesmas.

3. Análise dos resultados

Após uma análise atenta às respostas dadas pelos 310 professores dos diversos graus de ensino verificou-se o seguinte:

Quanto ao género, 56,6 %, ou seja 181 dos professores inquiridos são do sexo feminino e 41,4 % - 129 professores são do sexo masculino (cf. Gráfico 1).

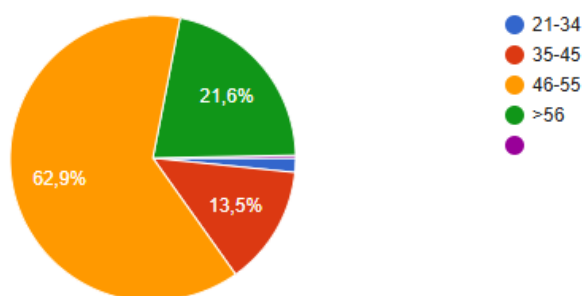
Gráfico 1 – Género dos professores inquiridos



Fonte: Elaboração própria.

Em relação às idades dos professores que responderam ao questionário constatou-se que o grupo etário mais significativo foi dos 46-55 anos, com 62,9 %, ou seja, 195 professores, seguindo-se o grupo dos maiores de 56 anos, com 21,6 % (67 professores), o grupo dos 35-45 anos, com 13,5 % (42 professores), totalizando estes três grupos 98 % dos professores e, por fim, o grupo dos 21-34 anos, com 2 %, correspondendo a apenas 6 professores (vide Gráfico 2).

Gráfico 2 – Idades dos professores

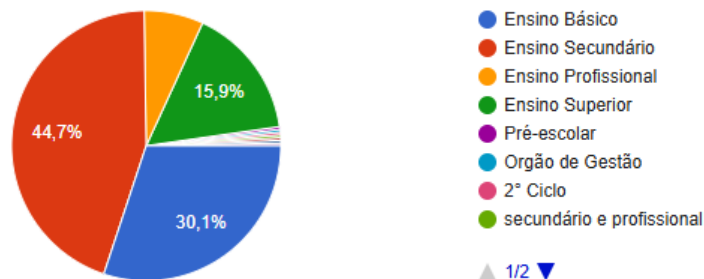


Fonte: Elaboração própria.

No tocante ao grau de ensino que os professores estão a lecionar, verificou-se que 44,7 % - 138 dos professores encontram-se no ensino secundário, 30,1 % - 93 dos professores no ensino básico, 15,9 % - 49 dos professores no ensino superior, 7,1 - 22 dos

professores no ensino profissional e 2,2 % - 8 dos professores nas outras situações profissionais (cf. Gráfico 3).

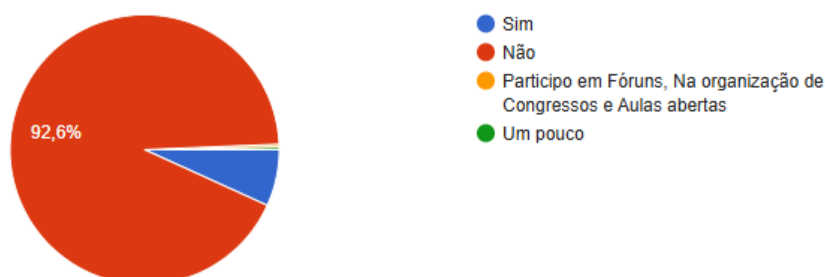
Gráfico 3 – Graus de ensino que os professores lecionam



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à questão - Se têm formação a nível do empreendedorismo, 92,6 % - 287 dos professores responderam não, enquanto que 6,8 % - 21 dos professores e os restantes 0,6 % responderam que sim, o que corresponde a 23 professores com formação (vide Gráfico 4).

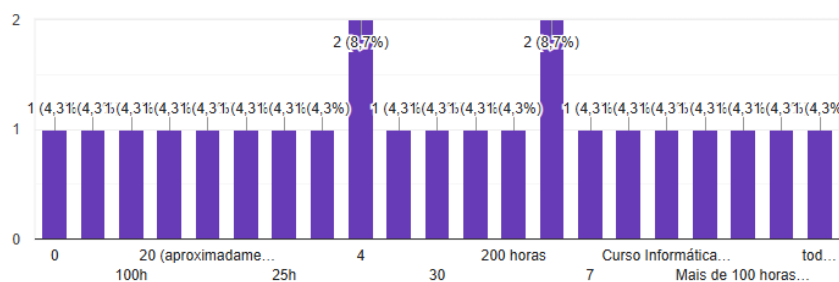
Gráfico 4 – Professores com ou sem formação a nível do empreendedorismo



Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos professores que têm formação na área do empreendedorismo, 8 dos professores fizeram 25 a 100 horas de formação, 7 professores fizeram 200 horas de formação e 6 mais de 100 horas de formação (cf. Gráfico 5).

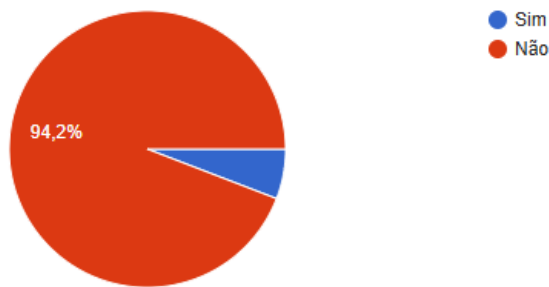
Gráfico 5 – Horas de formação realizadas pelos professores



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à questão - Participou em algum projeto de empreendedorismo na sua Escola, 94,2 % - 291 dos professores inquiridos não participaram em nenhum projeto e apenas 5,8 % - 18 dos professores responderam que sim (vide Gráfico 6).

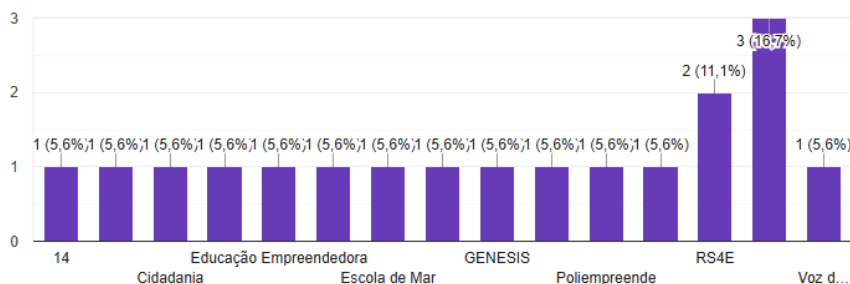
Gráfico 6 – Participação em projetos de empreendedorismo na escola



Fonte: Elaboração própria.

Em termos de projetos que os professores participaram, destacamos os seguintes: RS4e; poliempreendedorismo; GENESIS; Escola do Mar; Educação Empreendedora e formação na área da cidadania (cf. Gráfico 7).

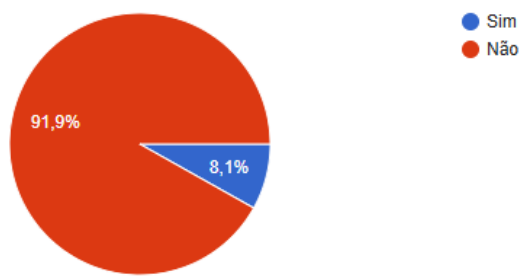
Gráfico 7 – Designação dos projetos que os professores participaram



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à participação dos professores em conferências ou outros eventos sobre o empreendedorismo, 91,9 % - 283 dos professores inquiridos nunca participaram em nenhum evento e apenas 8,1 %, ou seja, 25 dos professores participaram em eventos relacionados com o empreendedorismo (cf. Gráfico 8).

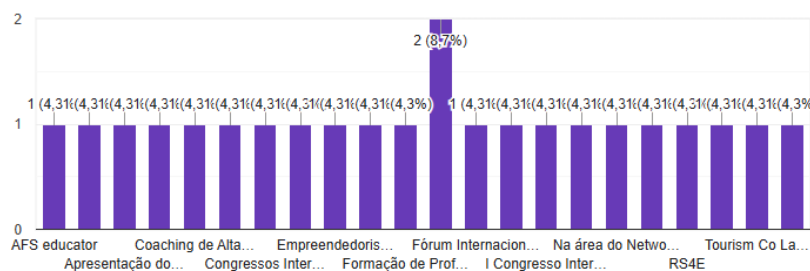
Gráfico 8 – Participação dos professores em eventos sobre empreendedorismo



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à designação dos eventos que os professores participaram, destacamos os seguintes: Fórum Internacional Permanente de Educação para o empreendedorismo; Congressos Internacionais; Coaching de Alta Performance Emocional; Programa Golden; RS4e; Empreendedorismo Empresarial; Network Marketing; Tourism Co Lab; I Congresso Internacional Municípios Promotores do Empreendedorismo e Formação de Professores: Contributos da Investigação (cf. Gráfico 9).

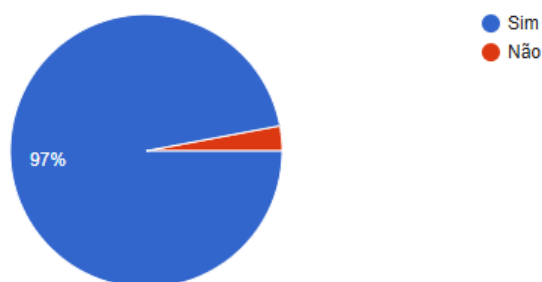
Gráfico 9 – Eventos que os Professores participaram



Fonte: Elaboração própria.

No tocante à questão: Do seu ponto de vista é importante que os professores tenham formação a nível do empreendedorismo educacional, 97 % - 296 dos professores inquiridos consideraram importante e 3 % - 9 dos professores inquiridos acha que não é importante (vide Gráfico 10).

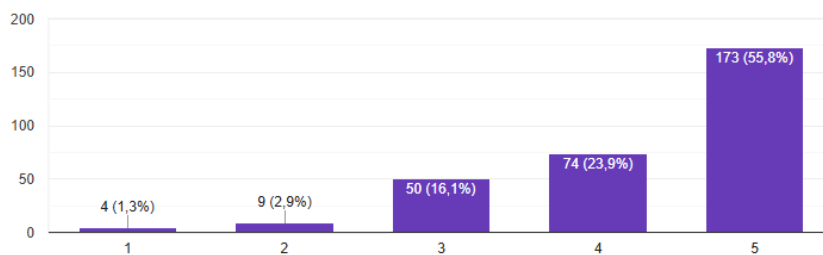
Gráfico 10 – Resposta dos professores quanto à importância da formação



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à questão: Concorda com a existência de uma disciplina onde conste conteúdos na área do empreendedorismo, a partir do 2º ciclo de escolaridade, 55,8 % - 173 dos professores inquiridos concordam totalmente, 23,9 % - 74 dos professores concordam, 16,1 % - 50 dos professores não concordam nem discorda; 2,9 % - 9 dos professores discordam e apenas 1,3 % - 4 dos professores discorda totalmente (cf. Gráfico 11).

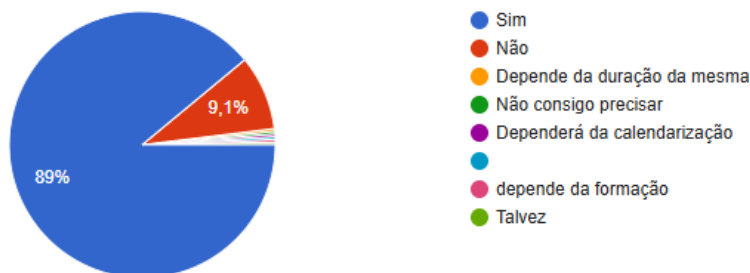
Gráfico 11 – Professores que concordam com conteúdos numa disciplina de empreendedorismo



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à questão: Gostava de frequentar um curso ou ação de formação na área do empreendedorismo educacional, 89 % - 275 dos professores inquiridos responderam que sim, 9,1 % - 28 dos professores responderam que não e apenas 0,9 % dos professores responderam que depende da formação, da sua duração, da calendarização e talvez (vide Gráfico 12).

Gráfico 12 – Professores que estão dispostos a fazer formação a nível do empreendedorismo



Fonte: Elaboração própria.

4. Conclusões

Após uma pesquisa aprofundada sobre o empreendedorismo educacional nos diversos graus de ensino, constatou-se que existem poucos trabalhos de investigação científica acerca desta temática, quer a nível nacional, quer a nível mundial. Para que o estudante tenha uma formação consistente e vocacionada para o seu futuro profissional é fundamental que o ensino do empreendedorismo seja contemplado o mais cedo possível na vida escolar

de cada criança ou jovem e, por isso, as escolas devem ter professores com formação específica nesta área do conhecimento e que a mesma prepare os alunos para o mundo do trabalho.

Considerando que a educação para o empreendedorismo está centrada tanto na “criação de valor como na criação de empresas”, com o objetivo de tornar os estudantes mais práticos e motivados para o empreendedorismo, seria fundamental na formação individual de cada aluno, obterem conhecimentos sobre esta temática e, neste sentido, deveriam existir disciplinas que contemplassem nos seus conteúdos matérias sobre o empreendedorismo.

O estudo de caso evidencia que os professores estão interessados em obter formação na área do empreendedorismo educacional, pois 97 % - 296 dos professores inquiridos de uma amostra de 310, consideram importante este tipo de formação e 89 % - 275 dos professores, responderam que estão interessados em fazer formação nesta área do conhecimento.

Por outro lado, também ficou demonstrado que 55,8 % - 173 dos professores inquiridos concordam totalmente, com a existência de uma disciplina com conteúdos sobre o empreendedorismo a partir do 2º ciclo de escolaridade, 23,9 % - 74 dos professores concordam e 16,1 % - 50 dos professores não concordam nem discordam.

Verificou-se ainda que 94,2 % - 291 dos professores, não participaram em nenhum projeto na sua escola e apenas 5,8 % - 18 dos professores responderam que tinham participado, assim como 91,9 % - 283 dos professores nunca participaram em nenhum evento e apenas 8,1 %, ou seja, 25 dos professores participaram em eventos ligados ao empreendedorismo.

Este estudo de caso demonstra que na Região Autónoma da Madeira os professores no geral não têm formação na área do empreendedorismo e evidenciaram muito interesse em fazer formação específica sobre esta temática, o que é de salutar, se atendermos a que em todos as atividades o empreendedorismo está presente.

Face às respostas dadas pelos professores, o Governo Regional, mormente a Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia, teria de elaborar programas sobre o empreendedorismo, adaptados aos diversos níveis de ensino, como forma de colmatar esta lacuna na formação integral dos docentes e, por conseguinte dos alunos, acompanhando desta forma a evolução do Ensino-Aprendizagem que está acontecendo nos países onde o empreendedorismo educacional é determinante na formação dos jovens em particular e da sociedade em geral.

Referências

- Alonso, A. (2019). Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo. In J. Jardim & J. F. Franco (Eds.). *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp.8-9). Gravida. Lisboa.
- Arranz, N.; Ubierna, F.; Arroyabe, M. F.; Perez, C. & Arroyabe, F. D. (2017). The effect of curricular and extracurricular activities on university students' entrepreneurial intention and competence. *Stud. High. Educ.* 42, pp. 1979-2008. doi: 10.1080/03075079.2015.1130030
- ASE. (2014). Entrepreneurship Spirit Programme-2011-14. Walloon Agency for Economic Stimulation Walloon Region, 2011-2014. from <http://ase.be/content/le-programme-wallon-exprit-dontrendre>

- Bae, T. J.; Qian, S.; Miao, C. & Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: a meta-analytic review. *Entrep. Theory Pract.* 38, pp. 217-254. doi: [10.1111/etap.12095](https://doi.org/10.1111/etap.12095)
- Berglund, K.; Lindgren, M. & Packendorff, J. (2017). Responsibilising the next generation: fostering the enterprising self through de-mobilising gender. *Organization*, vol. 24, nº 6, pp. 892-915, <https://doi.org/10.1177/1350508417697379>
- Bridge, S.; Hegarty, C. & Porter, S. (2010). Rediscovering Enterprise: Developing Appropriate University Entrepreneurship Education. *Education and Training*, 52(8/9), pp. 722-734.
- Chlosta, S.; Patzelt, H.; Klein, S. B. & Dormann, C. (2012). Parental role models and the decision to become self-employed: the moderating effect of personality. *Small Bus. Econ.* 38, pp. 121-138. doi: [10.1007/s11187-010-9270-y](https://doi.org/10.1007/s11187-010-9270-y)
- Clinton, E. & Lyons, R. (2016). *GUESSS National Report 2016 Ireland*. Dublin. Available from: http://www.guesssurvey.org/resources/nat_2016/GUESSS_Report_2016_Ireland.pdf
- Cruz Júnior, J. B. (2006). Empreendedorismo e educação empreendedora: confrontação entre a teoria e prática. *Revista de Ciências da Administração*, n. 8, vol.15, pp. 9-29. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/1003>
- Cui, J.; Sun, J. & Bell, R. (2021). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: the mediating role of inspiration and the role of educational attributes. *Int. J. Manag. Stud.* 19, 100296. doi: [10.1016/j.ijme.2019.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.001)
- Cunha, R. A. N. (2008). A universidade na formação de empreendedores: a percepção prática dos 7alunos de graduação. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 28, Curitiba. *Anais*. Curitiba: ENANPAD.
- Daspit, J. J.; Fox, C. J. & Findley, S. K. (2021). Entrepreneurial mindset: an integrated definition, a review of current insights, and directions for future research. *J. Small Bus. Manag.* doi: [10.1080/00472778.2021.1907583](https://doi.org/10.1080/00472778.2021.1907583)
- Dolabela, F. (2008). Oficina do Empreendedor: A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante.
- Duval-Couetil, N. (2013). Assessing the impact of entrepreneurship education programs: Challenges and approaches. *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 394-409.
- Egan, A.; Maguire, R.; Christophers, L. & Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: a protocol for a scoping review. *Int. J. Educ. Res.* 82, pp. 21-27. doi: [10.1016/j.ijer.2016.12.004](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.004)
- Elert, N.; Andersson, F. & Wennberg, K. (2015). The impact of entrepreneurship education in high school on long-term entrepreneurial performance. *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 111, pp. 209-223. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.12.020>
- Eurofound (2015). Youth Entrepreneurship in Europe: Values, Attitudes, Policies. Publications Office of the European Union. Luxembourg.
- European Commission. (2013). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Brussels. 2015 from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promotingentrepreneurship/files/education/entredumannual-fv_en.pdf
- European Commission (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. Brussels, 2015, from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promotingentrepreneurship/files/education/teacher_education_for_entrepreneurship_final_report_en.pdf
- European Commission (2002). Final Report of the expert group “best procedure” project on education and training for entrepreneurship. Brussels, Belgium.
- Fayolle, A. & Degeorge, J. M. (2019). *Dinâmica empresarial: o comportamento empreendedor*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 53(1), pp. 75-93.
- Fayolle, A. & Gailly, B. From craft to science (2008). *Journal of European Industrial Training*, vol. 32, nº 7, pp. 569-593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Fayolle, A.; Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), pp. 701-720.
- Faoite, D. D.; Henry, C.; Johnston, K. & van der Sijde, P. (2003). Education and training for entrepreneurs: a consideration of initiatives in Ireland and The Netherlands. *Education Training*, vol. 45 No 8/9, pp. 430-8, doi: [+http://dx.doi.org/10.1108/00400910310508829](https://doi.org/10.1108/00400910310508829)
- Fejes, A.; Nylund, M. & Wallin, J. (2019). How do teachers interpret and transform entrepreneurship education? *Journal of Curriculum Studies*, vol. 51, nº 4, pp. 554-566. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1488998>

- Fellnhofer, K. (2019). Toward a taxonomy of entrepreneurship education research literature: a bibliometric mapping and visualization. *Educational Research Review*, vol. 27, pp. 28-55.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.002>
- FFE-YE (2013). Foundation for Entrepreneurship - Young Enterprise (FFE-YE). Denmark.2010-2013.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *J. Mark. Res.* 18, pp. 39-50. doi: [10.1177/002224378101800104](https://doi.org/10.1177/002224378101800104)
- Frank, H; Korunka, C.; Lueger, M. & Mugler, J. (2005). Entrepreneurial orientation and education in Austrian secondary schools. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 12 Iss. 2 pp. 259-273.
Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/14626000510594647>
- Freire, M.T. (2015). Entrepreneurship education. Review of the economic literature. *Iberian Journal of the History of Economic Thought*, 2 (2), pp. 82-100.
- Galinha, S.; Vala, P. G.; Jardim, J. & Pereira, A. (2016). Leadership Perceptions of Teachers Who Hold Positions of Leadership, Management and Coordination. *Interações*, 43 (42), pp. 32-43.
- Garavan, T. & O'Kinneide, B. (1994a). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - part 1. *Journal of European Industrial Training*, vol. 18, nº 8, pp. 3-12. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/03090599410073505>
- Garavan, T. & O'Kinneide, B. (1994b). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - part 2. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 18, nº 8, pp. 13-21. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/03090599410068024>
- Gautam, K. M. & Singh, K. S. (2015). Entrepreneurship Education: concept, characteristics and implications for teacher education. *Shaikshik Parisamvad*. SPIJE, vol. 5, nº 1, p. 27.
- Geller, G.; Tambor, E. S.; Chase, G. A. & Holtzman, N. A. (1993). Measuring physicians' tolerance for ambiguity and its relationship to their reported practices regarding genetic testing. *Med. Care*. 31, pp. 989-1001. doi: [10.1097/00005650-199311000-00002](https://doi.org/10.1097/00005650-199311000-00002)
- Gibb, A. (2011). Concepts into Practice: Meeting the Challenge of Development of Entrepreneurship Educators around and Innovative Paradigm. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, pp. 146-165.
- Gibb, A. (1993). The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, vol. 11, nº 3, pp. 3-11.
- Gibb, A. (1987). Designing effective programmes for encouraging the business start-up process: lessons from U.K experience. *Journal of European Industrial Training*, vol. 11, nº 4.
<https://doi.org/10.1108/eb002229>
- [Góis, E. H. B. \(2020\). Panorama dos cursos profissionalizantes de nível médio presencial da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. vol. 1, nº18.](#)
- Gomes, M. S. (2017). Educação empreendedora como política pública de desenvolvimento: um estudo do Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP). Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia em Vitória, EMESCAM.
- Greene, P. G.; Brush, G. C.; Eisenman, J. E.; Neck, H. & Perkins, S. (2015). *Entrepreneurship education: a global consideration from practice to policy around the world*. Qatar University.
- Hägg, G. & Politis, D. (2017). Formal mentorship in experiential entrepreneurship education: Examining the conditions for entrepreneurial learning among students. IN: Santos, S., Caetano, A., Mitchell, C., Landström, H and Fayolle, A. (Eds), *The emergence of entrepreneurial behaviour: Intention, Orientation, and Education*. *European Research in Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, pp. 112-139.
- Heinonen, J. & Poikkijoki, S. A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*, 25(1), pp. 80-94.
- Henry, C. & Lewis, K. (2018). A review of entrepreneurship education research: Exploring the contribution of the Education+ Training special issues. *Education and Training*, 60 (3), pp. 263-28.
- Hytti, U.; Stenholm, P.; Heinonen, J. & Seikkula-Leino, J. (2010). Perceived learning outcomes in entrepreneurship education: the impact of student motivation and team behavior. *Educ. Train.* 50, pp. 587-606. doi: [10.1108/00400911011088935](https://doi.org/10.1108/00400911011088935)
- [Hungria, F. J. de Azevedo. \(2022\). Relato da experiência: uma abordagem multidisciplinar utilizando o método Temac na revisão analítica de literatura do empreendedorismo. Florianópolis. vol. 11, nº 1.](#)
- Jaana, S. L.; Ruskovaara, E.; Ikavalko, M.; Mattila, J. & Rytikola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, vol. 52, Iss. 2, pp. 117-127, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00400911011027716>
- Jack, S. L. & Anderson, A. R. (1999). Entrepreneurship education within the enterprise culture: producing reflective practitioners. *Int. J. Entrep. Behav. Res.* 5, pp. 110-125. doi: [10.1108/13552559910284074](https://doi.org/10.1108/13552559910284074)
- Jardim, J. (2022). 365 + Dicionário de Empreendedorismo. Edição: Mais Leituras, ISBN: 978-989-730-079-0.

- Jardim, J. (2021). *Empreende - Manual Global de Educação para a Empreendedorismo*. Edição: Mais Leituras, ISBN: 978-989-730-075-2, Aveiro.
- Jardim, J. & Franco, J. E. (2019). *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Gradiva. Lisboa.
- Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education and Training*, 52 (1), pp. 7-19.
- Krueger, N. (2015). *Entrepreneurial Education in Practice: Part 1 - The Entrepreneurial Mindset*. Paris: OECD.
- Krueger, N. F.; Reilly, M. D. & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *J. Bus. Ventur.* 15, pp. 411-432. doi: [10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change* 33, pp. 10-17. doi: [10.1080/00091380109601795](https://doi.org/10.1080/00091380109601795)
- Lackéus, M. (2017). Can Entrepreneurial Education Escape Being Caught Between Marginal ('the Devil') and Irrelevant ('the Deep Blue Sea') Practices?. In ECSB 3E *Entrepreneurship Education Conference*, pp. 10-12.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. *Background paper for OECD-LEED*. Available from: http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lewis, K. & Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education and Training*, 45(4), pp. 197-206.
- Li, L. & Wu, D. (2019). Entrepreneurial education and students' entrepreneurial intention: does team cooperation matter? *J. Glob. Entrep. Res.* 9, pp. 1-13. doi: [10.1186/s40497-019-0157-3](https://doi.org/10.1186/s40497-019-0157-3)
- Martin, B. C.; McNally, J. J. & Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of business venturing*, 28(2), pp. 211-224. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
- Matlay, H. & Mitra, J. (2002). Entrepreneurship and learning: The double act in the triple helix. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, vol. 3, nº 1, doi: <http://dx.doi.org/10.5367/000000002101298999>
- Mcmullan, W. & Long, W. A. (1987). Entrepreneurship Education in the Nineties. *Journal of Business Venturing*, vol. 2, nº 3, pp. 261-275. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(87\)90013-9](https://doi.org/10.1016/0883-9026(87)90013-9)
- Motta, V. & Galina, S. (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, vol. 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919>
- Mwasalwiba, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*, vol. 52, nº 1, pp. 20-47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
- Nabi, G.; Walmsley, A.; Liñán, F.; Akhtar, I. & Neame, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. *Stud. High. Educ.* 43, pp. 452-467. doi: [10.1080/03075079.2016.1177716](https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1177716)
- Nabi, G.; Walmsley, A.; Liñán, F.; Akhtar, I. & Neame, C. (2016). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. *Studies in Higher Education*, pp. 1-16.
- Nadelson, L. S.; Palmer, A. D.; Benton, T.; Basnet, R.; Bissonnette, M. & Cantwell, L. (2018). Developing next generation of innovators: teaching entrepreneurial mindset elements across disciplines. *Inter. J. High. Educ.* 7, pp. 114-126. doi: [10.5430/ijhe.v7n5p114](https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n5p114)
- Nielsen, S. L. & Stovang, P. (2015). DesUni: university entrepreneurship education through design thinking. *Education + Training*, n. 57, v. 8/9, pp. 977-991.
- ONU - Organização das Nações Unidas. (2015). Transformando o nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.
- Pfeifer, S.; Šarlija, N. & Zekić Sušac, M. (2016). Shaping the entrepreneurial mindset: entrepreneurial intentions of business students in Croatia. *J. Small Bus. Manag.* 54, pp. 102-117. doi: [10.1111/jsbm.12133](https://doi.org/10.1111/jsbm.12133)
- Pereira, A.; Oliveira, C. A.; Bártolo, A.; Monteiro, S.; Vagos, P. & Jardim, J. (2019). Reliability and Factor Structure of the 10-item Kessler Psychological Distress Scale (K10) among Portuguese Adults. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24 (3), pp. 729-736.
- Pittway, L. & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: a systematic review of the Evidence. *International Small Business Journal*, vol. 25, nº 5, pp. 479-510, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0266242607080656>
- Porfírio, J. A. (2019). Empreendedorismo. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*, pp. 249-235. Gradiva. Lisboa.
- Rahman, H. & Day, J. (2015). Involving the entrepreneurial role model: a possible development for entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 18 e vol.1, pp. 86-95.
- Ramsgaard, M. B. & Christensen, M. E. (2016). Interplay of entrepreneurial learning forms: a case study of experiential learning settings. *Innovations in Education and Teaching International*, pp. 1-10.
- Rasmussen, E. & Wright, M. (2015). How can universities facilitate academic spin-offs? An entrepreneurial competency perspective. *The Journal of Technology Transfer*, 40 (5), pp. 782-799. <https://doi.org/10.1007/s10961-014-9386-3>

- Ratten, V. & Usmanij, P. (2021). Entrepreneurship education: time for a change in research direction?. *The International Journal of Management Education*, vol. 19, nº 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367>
- Rauch, A. & Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: an investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Acad. Manag. Learn. Educ.* 14, pp. 187-204. doi: 10.5465/amle.2012.0293
- Rocha, A.; Moraes, G.; Voda, A. & Quadros, R. (2023). Análise comparativa de modelos de intenção empreendedora: Autoeficácia versus características empreendedoras. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, vol. 24, pp. 1-35. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramg230209.en>
- Saes, D. X. & Pita, F. H. S. (2007). Empreendedorismo no ensino superior: uma abordagem teórica. *Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais*, vol. 4, nº 2, pp. 33-41. Disponível em: <http://www.maringamanagement.com.br/novo/index.php/ojs/article/view/84/47>
- Sanchez, J. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management*, vol. 51, nº 3, pp. 447-465. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12025>
- Santos, S. C.; Neumeyer, X. & Morris, M. H. (2019). Entrepreneurship education in a poverty context: an empowerment perspective. *J. Small Bus. Manag.* 57 (Supp.1), pp. 6-32. doi: 10.1111/jsbm.12485
- Sarasvathy, S. & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: open questions for the entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 35, nº 1, pp. 113-135. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00425>
- Sarkar, S. (2014). *Empreendedorismo e Inovação* (3ª ed. Ver. E aumentada). Escolar. Lisboa.
- Santos, J. R. (2012). A Moodle nas práticas pedagógicas de uma escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. *Educação, Formação & Tecnologias*, nº 5, vol. 1, pp. 72-83. Disponível em: <http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/280/159>
- Schaefer, R. & Minello, I. F. (2017). A formação de novos empreendedores: natureza da aprendizagem e Educação Empreendedora. *Revista da Micro e Pequena Empresa, Campo Limpo Paulista*, vol. 11, nº 3, pp. 2-20. <http://dx.doi.org/10.21714/19-82-25372017v11n3p220>
- Schmidt, S. & Bohnenberger, M. C. (2008). A efetividade das ações para promover o empreendedorismo: o caso da FEEVALE. *REAd Revista Eletrônica de Administração*, vol. 14, nº 1, pp. 1-27. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/39269/25117>
- SEBRAE (2022). Relatório de Inteligência. [Digital.sebraers.com.br](https://digital.sebraers.com.br)
- Seikkula-Leino, J. (2015). How do Finnish teacher educators implement entrepreneurship education? *Education + Training*, vol. 57, nº 4, pp. 392-404.
- Sexton, D. & Bowman, N. (1984). Entrepreneurship education: suggestions for increasing effectiveness. *Journal of Small Business Management*, vol. 22, nº 2, pp. 18-26
- Silva, C.; Pereira, E. & Guimarães, J. (2021). Educação empreendedora no ensino superior: uma análise sob a perspectiva dos estudantes de administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, vol. 15, nº 4, pp. 82-100. <https://doi.org/10.12712/rpca.v15i4.51262>
- Sieger, P.; Fueglistaller, U.; & Zellweger, T. (2014). *Student Entrepreneurship Across the Globe: A Look at Intentions and Activities*. St. Gallen: Swiss Research Institute of Small Business and Entrepreneurship at the University of St. Gallen (KMU-HSG).
- Solesvik, M. Z.; Westhead, P.; Matlay, H. & Parsyak, V. N. (2013). Entrepreneurial assets and mindsets: benefit from university entrepreneurship education investment. *Educ. Train.* 55, pp. 748-762. doi: 10.1108/ET-06-2013-0075
- Souza, S. A. (2012). A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações. *Educação e Linguagem*. vol. 15, nº 26, pp. 77-94.
- Sutter, C., Bruton, G. D. & Chen, J. (2019). Entrepreneurship as a solution to extreme poverty: a review and future research directions. *J. Bus. Ventur.* 34, pp. 197-214. doi: 10.1016/j.jbusvent.2018.06.003
- Tavares, C. E. M. (2013). Educação empreendedora e a geração de novos negócios. *Observatorio de la Economía Latino Americana*, nº 188. Disponível em: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/13/empreendedorismo.html>
- Timmons, J. A. (1989). *The Entrepreneurial Mind*. Brick House. Andorra, MA.
- Uribe-Toril, J. (2008). Business incubation as a source of synergies between companies in local development. Universidad de Almería.
- Vesper, K. & Gartner, W. (1997). Measuring progress in entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing*, vol. 12, pp. 403-421. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(97\)00009-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(97)00009-8)
- Viana Neto, A. A. & Sarmento, J. N. P. (2018). WO na formação contínua de professores da Educação Profissional e Tecnológica. *CIET: EnPED, 2018: Educação e Tecnologias: docência e mediação pedagógica*.
- Wang, Q.; Sun, Z. & Wu, C. (2021). The impact of university innovation and entrepreneurship education on entrepreneurial intention from the perspective of educational psychology. *Front. Psychol.* 12, 745976. doi: 10.3389/fpsyg.2021.745976

- Wu, L.; Jiang, S.; Wang, X.; Yu, L.; Wang, Y. & Pan, H. (2022). Entrepreneurship education and entrepreneurial intentions of college students: the mediating role of entrepreneurial self-efficacy and the moderating role of entrepreneurial competition experience. *Front. Psychol.* 12, 727826. doi: [10.3389/fpsyg.2021.727826](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727826)
- Zapkau, F. B.; Schwens, C.; Steinmetz, H., & Kabst, R. (2015). Disentangling the effect of prior entrepreneurial exposure on entrepreneurial intention. *J. Bus. Res.* 68, pp. 639-653. doi: [10.1016/j.jbusres.2014.08.007](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.08.007)
- Zhang, J. & Huang, J. (2021). Entrepreneurial self-efficacy mediates the impact of the post-pandemic entrepreneurship environment on college students' entrepreneurial intention. *Front. Psychol.* 12, 643184. doi: [10.3389/fpsyg.2021.643184](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643184)

Fluxo da Informação e Conhecimento Sensíveis em Instituições de Ensino Básico: Diagnóstico e Otimização para o Aprimoramento da Comunicação

Rubens da Silva

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas | rubens.silva@sga.pucminas.br
<https://orcid.org/0000-0002-8314-8291>

Resumo: Este estudo visa diagnosticar a cultura da informação e do conhecimento em instituições de ensino básico e identificar metodologias para a comunicação eficaz com segurança e clareza na gestão de dados sensíveis como um diferencial competitivo no seu marketing estratégico, e consequentemente aprimorar o desempenho de negócio, buscando otimizar o lucro e reduzir custos e tempo na busca por soluções. A pesquisa propõe que as instituições de ensino desenvolvam estratégias mais eficazes de gestão da informação, promovendo uma cultura organizacional que valorize o conhecimento como um ativo estratégico para a inovação e a melhoria contínua dos processos. Serão investigadas as contribuições para otimizar o fluxo de informações e conhecimentos sensíveis, visando ao aprimoramento do desempenho de estudantes e gestores. O estudo adota uma metodologia qualitativa e exploratória, envolvendo levantamento bibliográfico e investigação de campo, com pesquisas em profundidade junto a especialistas da área educacional. Aborda a importância da tecnologia, incluindo sistemas de gestão integrada (ERP), para organizar informações sensíveis e gerenciar o volume massivo de dados.

Palavras-chave: informação sensível, gestão do conhecimento, desempenho escolar, erp, tomada de decisão

Abstract: This study aims to diagnose the culture of information and knowledge in basic education institutions and identify methodologies for effective communication with security and clarity in managing sensitive data as a competitive advantage in their strategic marketing, and consequently improve business performance by seeking to optimize profit and reduce costs and time in the search for solutions. The research proposes that educational institutions develop more effective information management strategies, promoting an organizational culture that values knowledge as a strategic asset for innovation and continuous process improvement. Contributions to optimize the flow of sensitive information and knowledge will be investigated, aiming to enhance the performance of students and managers. The study adopts a qualitative and exploratory methodology, involving bibliographic review and field investigation, with in-depth research with educational specialists. It addresses the importance of technology, including integrated management systems (ERP), to organize sensitive information and manage massive data volumes.

Keywords: sensitive information, knowledge management, school performance, erp, decision-making

1. Introdução

No cenário contemporâneo, a informação é um ativo de valor inestimável para qualquer organização, e em instituições de ensino, essa premissa ganha uma dimensão ainda mais crítica, especialmente no que tange às informações sensíveis. A gestão do conhecimento e das informações enfrenta desafios crescentes devido ao maior volume e diversidade de fontes de dados. Problemas na governança da informação podem comprometer a tomada de decisões.

Informações sensíveis são dados que, se expostos ou mal utilizados, podem gerar danos significativos a indivíduos ou à própria organização. No contexto educacional, isso abrange desde históricos médicos de alunos com necessidades especiais, laudos psicológicos, informações socioeconômicas de famílias, dados disciplinares, avaliações de desempenho, até detalhes financeiros e estratégias de negócio da instituição, como salários de funcionários ou planos de expansão. A correta identificação, classificação e gestão dessas informações são cruciais. O grande desafio para as instituições de ensino reside na intersecção entre a necessidade de um fluxo eficiente de dados para a operação diária e a imperatividade de sua proteção. Reconhecer a multiplicidade e criticidade desses dados é o primeiro passo para desenvolver uma governança de dados robusta e uma cultura organizacional que os trate como ativos estratégicos, indispensáveis para a credibilidade, a eficiência e a competitividade da instituição no cenário educacional.

A inovação é apresentada como um recurso essencial para o avanço socioeconômico, e a capacidade de uma empresa de explorar seu conhecimento específico é um fator fundamental para o sucesso competitivo. Em um mundo onde a informação e o conhecimento crescem exponencialmente, a organização que sabe gerir suas informações e conhecimentos de forma eficiente se destaca, sendo capaz de tomar decisões mais assertivas. A principal dificuldade, ou o maior desafio enfrentado pelas organizações, é tornar acessível um desordenado estoque de conhecimento.

Segundo Kumaraguru P.V. et al (2021) , “Sistemas de ensino superior (e básico) em todo o mundo estão lidando com uma variedade de problemas no contexto de uma enorme estrutura burocrática. Limitações de tempo, orçamentos restritos e escassez de recursos humanos dificultam o gerenciamento de uma ampla gama de atividades. Para diminuir o estresse experimentado por professores, alunos e pessoal administrativo em diversos departamentos, soluções práticas e simples são necessárias.”

Diante deste panorama, a presente pesquisa pretende diagnosticar a cultura da informação e do conhecimento em instituições de ensino básico, visando identificar metodologias para aprimorar o desempenho educacional, otimizar lucros e reduzir o tempo e custos na busca por soluções. O objetivo geral é investigar como a otimização do fluxo de

informação e conhecimento em instituições de ensino pode contribuir para o aprimoramento do desempenho de estudantes e gestores. Para tanto, busca-se investigar e elaborar contribuições para otimizar o fluxo de informação e conhecimento sensíveis. Este estudo é justificado pela necessidade de explorar estratégias baseadas em dados para tomadas de decisões mais eficazes, promover uma cultura organizacional que valorize o conhecimento como ativo estratégico, e reconhecer que a percepção dos profissionais da educação sobre o uso de computadores é determinante para a implementação bem-sucedida de sistemas de gestão da informação.

Para desenvolver estratégias competitivas da era digital, é necessário compreender os seguintes conceitos: modelos de negócios de plataforma, efeitos de rede diretos e indiretos, “coopetição” entre empresas, dinâmica da intermediação e da desintermediação, e Trens de Valor Competitivos. A correta gestão de informações estratégicas sobre o mercado, concorrentes e tendências é essencial para embasar decisões, identificar oportunidades e adaptar-se às mudanças do ambiente educacional.

Segundo Simon et al (2022), “A gestão do conhecimento aborda a gestão do conhecimento nas seguintes áreas: pessoas, processos, ferramentas e tecnologia. A gestão do conhecimento é importante hoje, pois o mundo está se preparando para uma economia centrada no conhecimento.”

2. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória. A pesquisa envolverá um levantamento bibliográfico aprofundado e investigação de campo, com pesquisas em profundidade com especialistas da área educacional, tanto na gestão quanto no ambiente de sala de aula.

As entrevistas foram o principal instrumento de coleta de dados, conduzidas com equipes de cinco instituições de ensino básico na cidade de Betim, Minas Gerais, sendo três estabelecimentos privados e dois públicos (um estadual e outro municipal). As perguntas serão semi estruturadas, simples e diretas, direcionadas a professores e gestores, com o intuito de investigar o fluxo de informação e conhecimento sensíveis e obter *insights* relevantes sobre essa dinâmica no contexto educacional e de modelo de negócio. O roteiro de entrevista será dividido em categorias para abordar a percepção sobre informações sensíveis, práticas atuais de gestão de informação e conhecimento, desafios, uso de tecnologias (como o ERP) e impacto no desempenho.

A análise dos dados coletados nas entrevistas será realizada por meio de uma combinação de Análise de Conteúdo com Codificação Temática. Para apoiar este processo, será utilizado um software de análise qualitativa como o NVivo. A Codificação Temática será o procedimento principal para organizar e interpretar os dados, buscando identificar temas emergentes, quantificar suas frequências e criar categorias e subcategorias. A aplicação da Teoria da Difusão da Inovação de Everett Rogers será utilizada para analisar as percepções de gestores e demais funcionários em relação ao uso de sistemas informatizados,

investigando características da inovação como vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, experimentabilidade e observabilidade.

Para garantir a aplicação eficaz do questionário, seguimos algumas orientações. Importante esclarecer o objetivo da pesquisa, antes de iniciar as entrevistas, esclarecendo aos participantes o propósito do questionário. Explicando que as respostas ajudarão a avaliar e aprimorar os processos institucionais.

Utilizamos a **escala de Likert**, incentivando os participantes a refletirem cuidadosamente antes de selecionar a opção que melhor representa sua opinião, Anjaria (2022). Assegurando que o ambiente seja confortável e livre de distrações, permitindo que os participantes se concentrem nas respostas, que serão tratadas com confidencialidade e que os dados serão utilizados apenas para fins de melhoria institucional.

Entrevistas online e entregues em tempo hábil garantirão tempo suficiente para que os participantes possam ler e responder a cada pergunta sem pressa. Uma estimativa de tempo pode ser fornecida para ajudar no planejamento.

Se possível estabeleça um suporte disponível, informando que haverá alguém disponível para esclarecer dúvidas durante a aplicação do questionário, mas sem influenciar as respostas dos participantes. Explicando como as respostas serão coletadas, por meio de formulários impressos ou digitais, e como os dados serão armazenados de forma segura.

Por isso a importância de delimitar o volume ideal de participações, considerando o tamanho da população total, o nível de confiança desejado, a margem de erro aceitável e os recursos disponíveis para a análise.

3. Abordagens para o Gerenciamento de Informações Sensíveis (Considerações Teóricas e Tecnológicas)

Para gerenciar informações sensíveis, as instituições de ensino podem se basear em estratégias e tecnologias que promovem a proteção, integridade e otimização de dados. De acordo com Simon et al. (2022), “O conhecimento é um ativo que tanto os funcionários quanto a organização podem utilizar para auxiliar no crescimento da organização ou na criação de novo valor agregado (Seong et al., 2018).”

A gestão da informação tornou-se um problema cada vez mais proeminente, afinal os ativos de informação são essenciais dentro das empresas. As perdas econômicas decorrentes desses incidentes são assombrosas, podendo desencadear crise de confiança, disputas legais e danos à reputação da marca. Isso destaca a necessidade crítica de boa gestão para a sustentabilidade e reputação dos negócios. Conforme Martins (2007), ‘Para manter a empresa numa posição competitiva diante dos concorrentes e desse mercado em constante mudança, é necessário que os gestores se mantenham atualizados e desenvolvam um significativo aumento na abrangência de conhecimentos.’

3.1. Estratégias de Gestão

É fundamental que as instituições de ensino identifiquem, classifiquem e gerenciem corretamente suas informações sensíveis, tratando-as como ativos estratégicos

indispensáveis para sua credibilidade e competitividade. A promoção de uma cultura organizacional que valorize o conhecimento como um ativo estratégico é crucial para a inovação e a melhoria contínua dos processos. Isso implica na definição e aplicação de políticas e normas claras para o acesso e manuseio de informações sensíveis, garantindo que apenas pessoas autorizadas as acessem.

A compreensão do comportamento informacional dos funcionários, ou seja, como eles lidam com a informação no dia a dia (uso, busca, compartilhamento e entendimento), é essencial para o sucesso de novas políticas e tecnologias. Sem essa compreensão, a imposição de sistemas sem treinamento adequado ou a ignorância dos hábitos podem levar ao fracasso das implementações.

A liderança engajada é um fator determinante, mostrando preocupação com a proteção das informações importantes ao investir em segurança, criar regras claras, comunicar sobre o tema em reuniões e designar responsáveis pela proteção de dados, além de dar o exemplo. O cuidado com as informações importantes deve ser percebido como trabalho de todos na escola. A conformidade legal, como a adesão a leis de proteção de dados como a LGPD, é demonstrada por meio de regras, treinamentos, sistemas, conselhos, organização e atenção. Portanto, a principal pergunta que o gestor precisa se preocupar a responder é: **Como as instituições podem comunicar eficazmente essa segurança e clareza na gestão de dados sensíveis como um diferencial competitivo no seu marketing estratégico?**

Segundo Martins, (2007), “Diversos fatores contribuíram para uma significativa mudança na gestão educacional, que vão desde um novo enfoque no aprendizado dos alunos, como consequência da banalização da informação; passando por uma ruptura na maneira como esses gestores vêem a escola se como uma empresa que necessita oferecer valor a seus clientes para continuar prestando seus serviços ou como uma atividade diferente das demais, que não depende dos valores percebidos por seus clientes, mas somente de seus valores internos; até a efetiva prática da gestão estratégica e da aplicação das diversas ferramentas de marketing em prol da criação de diferenciais competitivos, visando focar a escola nas necessidades do mercado onde está inserida.

Diante dessa afirmação em que uma gestão eficaz e segura das informações sensíveis pode influenciar diretamente a confiança das partes interessadas (pais, alunos, equipe) e, conseqüentemente, a reputação e a posição da escola no mercado educacional, é importante entender e conseguir responder que tipo de mensagens, canais e táticas de marketing geram maior confiança e levam à decisão de matrícula?

Se fizermos uma analogia da indústria manufatureira e a instituição de ensino em que sua matéria prima são os estudantes, e sua produção é o conhecimento, consideramos crucial esse cuidado. De acordo com Miao et al., (2023), “A digitalização tornou-se o elo fundamental e o significado central do desenvolvimento verde, sustentável e de alta qualidade das empresas manufatureiras.”

3.2. Tecnologias de Suporte

As tecnologias da informação (TI) são meios para coleta, armazenamento, processamento, disseminação e uso de informações. Elas são cruciais para organizar o crescimento exponencial de dados, transformando-os em informação e conhecimento, e facilitando o compartilhamento. A percepção dos profissionais da educação sobre o uso de computadores é um fator determinante na implementação bem-sucedida de um sistema de gestão da informação.

De fato, com os recentes avanços tecnológicos, surge a aceleração da transformação digital pelas empresas para manter a competitividade, abrangendo áreas como produção, operação, vendas e atendimento ao cliente. Essa digitalização resulta em um dilúvio de dados em trânsito no ciberespaço, incluindo dados de negócios e informações de usuários, segundo Li, P., & Zhang, L. (2025). O autor também afirma, “No entanto, como integrá-lo profundamente ao (ISMS), information security management system, existente das empresas e construir uma nova arquitetura de gestão da segurança da informação (GSI) que não apenas se adapte às características da era do big data, mas também leve em consideração as necessidades individuais das empresas, é uma tarefa que combina desafios teóricos e inovações práticas.”

Dentre as tecnologias, destacam-se:

Sistemas de Gestão Integrada (ERP - Enterprise Resource Planning): Essenciais para instituições de ensino lidarem com o volume massivo de dados. Um sistema ERP organiza dados de diversas áreas (financeiro, contabilidade, recursos humanos, vendas, compras, estoque, desempenho) em um único banco de dados, proporcionando uma visão unificada e em tempo real. As vantagens incluem a centralização da informação, automação de processos, tomada de decisão mais eficiente, melhoria na gestão financeira e integração entre departamentos. Exemplos de ERPs incluem SAP ERP, Oracle ERP Cloud e Microsoft Dynamics 365. A adoção de ERPs envolve metodologias de implantação, como a Metodologia de Implantação Rápida (ASAP) para sistemas SAP, que foca em processos padronizados para acelerar e reduzir custos.

Tecnologia de Big Data (BDT): Utilizada na segurança da informação empresarial (EIS) para lidar com o crescimento exponencial de dados.

Business Intelligence (BI): Conjunto de tecnologias que permitem o cruzamento de informações e dão suporte à análise de indicadores de desempenho, auxiliando na tomada de decisões.

Sistemas e Plataformas Específicas: Além do ERP, as escolas podem usar sistemas de gestão acadêmica (SGA) e plataformas internas para receber e compartilhar informações sensíveis.

Ferramentas de Gestão do Conhecimento: Incluem softwares como SharePoint e Power BI, além do uso de linguagens de programação como Python e R. A tecnologia é fundamental para a gestão do conhecimento, facilitando o compartilhamento.

Medidas Tecnológicas de Segurança: A implementação de firewalls, criptografia, antivírus e backup é crucial para proteger as informações sensíveis. O uso de senhas e

controles de acesso em sistemas, juntamente com políticas de uso, senhas fortes e descarte correto de dados, garante que apenas pessoas autorizadas acessem as informações.

4. Resultados e Discussão

Impacto e Vantagem Competitiva

Espera-se que uma gestão eficaz e segura das informações sensíveis traga benefícios significativos para as instituições de ensino, influenciando diretamente a confiança das partes interessadas (pais, alunos, equipe) e, conseqüentemente, a reputação e a posição da escola no mercado educacional. A forma como as informações mais importantes da escola são organizadas e seguras pode resultar em decisões da direção mais rápidas, certas e seguras, contribuindo para melhores resultados. A segurança das informações importantes também ajuda a construir a confiança dos pais, levando a mais tranquilidade, transparência na comunicação, maior fidelidade e melhor imagem da escola.

A gestão otimizada de informações e conhecimentos sensíveis pode contribuir para a melhoria da competitividade da escola no mercado educacional, evidenciando como a otimização desses ativos impulsiona a capacidade da instituição de se diferenciar, inovar e assegurar sua sustentabilidade. O principal ganho competitivo de uma escola que cuida bem das informações sensíveis inclui o aumento da credibilidade no mercado, atração de mais alunos, melhor reputação da marca e mais confiança dos pais, além de maior segurança legal (evitar multas).

A falta de clareza ou segurança com as informações importantes pode causar problemas tanto para o trabalho dos funcionários quanto para a percepção dos pais e alunos. Para melhorar essa situação, as escolas podem investir em sistemas, oferecer mais treinamento à equipe, criar regras mais claras de uso e segurança, ter um time ou pessoa responsável por isso e promover mais conversas e conscientização no dia a dia. As instituições que desejam prolongar sua existência precisarão desenvolver um processo interno de adoção de um modelo organizacional que acompanhe as mudanças do mundo moderno, trabalhando para mudar paradigmas organizacionais enraizados.

5. Considerações Finais

O diagnóstico e a otimização do fluxo de informação e conhecimento sensíveis em instituições de ensino básico são cruciais para o aprimoramento do desempenho educacional e administrativo.

Entende-se que uma boa gestão também potencializa o marketing de relacionamento que é uma tendência que atua na criação e desenvolvimento da fidelidade dos clientes. Manter o bom e eficiente relacionamento com os pais e alunos é criar uma relação contínua e duradoura que trará bons frutos à instituição.

Além de melhorar significativamente a captação de alunos, o investimento no marketing de relacionamento reduz as chances de evasão escolar. Portanto, gerir as informações e conhecimentos, produz uma comunicação clara e transparente, informando-os sobre as atividades, eventos, decisões importantes e o progresso dos alunos.

Este projeto de pesquisa, ao investigar a percepção e as práticas dos profissionais, busca oferecer *insights* valiosos e propor um *framework* para uma gestão mais eficaz, ética e segura das informações. A implementação de tecnologias adequadas, aliada a uma cultura organizacional de valorização e responsabilidade compartilhada sobre os dados, é fundamental para que as instituições de ensino se destaquem e garantam sua sustentabilidade em um cenário dinâmico e competitivo.

Referências

- Allahverdyan, A. E., Janzing, D., & Mahler, G. (2009). Thermodynamic efficiency of information and heat flow. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 2009, P09011. <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2009/09/P09011>.
- AlMulhim, A. F. (2023). The impact of administrative management and information technology on e-government success: The mediating role of knowledge management practices. *Cogent Business & Management*, 10(1), 2202030. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2202030>.
- Anjaria, K (2022); Knowledge derivation from Likert scale using Z-numbers - Information Sciences 590 - 234–252.
- Azevedo, I. M. ET AL. (2020). Diagnóstico da gestão do conhecimento: um estudo em uma organização da sociedade civil de interesse público. *Revista de Gestão e Secretariado*, 11(2), 75-97..
- Bansal, D. (2013). *Introduction to Enterprise Resource Planning Systems*.. Barreto, A. (1999). O Rumor do conhecimento. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 12(4), 69-77.. Brasil.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Gestão da educação escolar* (L. F. Dourado). Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Candra, S. (2014). Knowledge Management and Enterprise Resource Planning Implementation: A conceptual model. *Journal of Computer Science*, 10(3), 499-507. <https://doi.org/10.3844/jcssp.2014.499.507>.
- Carvalho, R. B. (2000). *Aplicações de Software de Gestão do Conhecimento: Tipologia e Usos*. (Dissertação de mestrado). Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Carvalho, R. B. de, & Ferreira, M. A. T. (2001). Using information technology to support knowledge conversion processes. *Information Research*, 7(1)..
- Choo, C. W. (2003). A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. Editora Senac São Paulo..
- Cruz Osorio, K. G., Garzón Montealegre, V. J., Quezada Campoverde, J., & Carvajal Romero, H. (2022). Tableros y gráficos automatizados: un enfoque a la visualización de datos e inteligencia de negocio. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 2624-2641. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2784.
- Davenport, T. H. (2002). Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação (5. ed.). Futura.
- Deja, M. (2024). Information culture of university administration: Making personnel bureaucracy a professional bureaucracy. *Journal of Librarianship and Information Science*, 56(2), 379–396. <https://doi.org/10.1177/09610006221145931>.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123..
- Etzkowitz, H., & Zhou, C. (2017). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. Routledge..
- Fonseca, J. S. P. (2018). *Gestão de Organizações de Ensino: Uma Perspectiva Pedagógica* (1. ed.). Appris..
- Garcia, A. J. G., & Tuesta, Y. N. (2025). La tercera misión universitaria hacia la transferencia de conocimiento, la innovación, el emprendimiento y el desarrollo sostenible: una revisión sistemática de la literatura. *Revista De Administração De Empresas*, 65(3), e2024–0218. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020250301>.
- Huvila, I. (2023). Knowledge Management Education in Europe. *Library Trends*, 72(2), 251-265. <https://doi.org/10.1353/lib.2024.a941427>.
- Kaun, C. G., Jhanjhi, N. Z., Wei, G. W., & Sukumaran, S. (2022). Applications of Machine Learning in Knowledge Management System: A Comprehensive Review. *Journal of Information & Knowledge Management*, 21(2), 2250017..
- Krogh, G. von, Nonaka, I., & Ichijo, K. (2000). *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*. Oxford University Press..
- Kumaraguru, Dr. P.V e S.Nirmala Dev. (2021); Integration of Robotic Process Automation in Higher Education; Guru Nanak Journal of Multi Disciplinary Research (GNJMDR), Volume 10, Issue 2) July - December 2021 (Referred, Peer-Reviewed Bi-annual Journal)

- Lee, T.-T. (2004). Nurses' adoption of technology: Application of Rogers' innovation-diffusion model. *Applied Nursing Research*, 17(4), 231–238. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(04\)00071-0](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(04)00071-0).
- Li, P., & Zhang, L. (2025). Application of big data technology in enterprise information security management.
- Luengo, M. J., & Obeso, M. (2013). La innovación como recurso esencial para el avance socioeconómico. *Revista de Economía Mundial*, (34), 19–34.
- Martins, M.A.P. (2007) ; Gestão Educacional, Planejamento Estratégico e Marketing; Ed. Brasport - São Paulo.
- Melo, A. S. de, & Jeronimo, T. de B. (2024). Inovação nas Universidades Federais Brasileiras: revelações a partir da mineração de dados. Trabalho apresentado em Florianópolis, SC..
- Microsoft. (1999). Inteligência Empresarial: transformando informações em resultados e resultados em decisões. Série Soluções Digital Nervous System. Microsoft.
- Miao, Z.; Zhao, G. (2023). Impacts of Digital Information Management Systems on Green Transformation of Manufacturing Enterprises. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2023, 20, 1840. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031840>
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96–104..
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press..
- Oliver, G. (2017). Understanding information culture: Conceptual and implementation issues. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 5(1), 6–14..
- Orozco Arias, D. A., Garzón Montealegre, V. J., Carvajal Romero, H., & Espinosa Aguilar, M. A. (2022). Inteligencia empresarial en la captura de concha prieta, su incidencia en la toma de decisiones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 2642-2665. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2785.
- Rodrigues, A., & Mathew, V. (2019). The Role of Technology in Knowledge Management. *Journal of Management and Marketing Research*, 12(2), 1-12..
- Skarzynski, P., & Gibson, R. (2008). *Innovation to the Core*. Harvard Business School Publishing.. Starec, C., Gomes, E., & Bezerra, J. (Organizadores). (2006). *Gestão estratégica da informação e inteligência competitiva*. Saraiva..
- Teece, D. J., & Pisano, G. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509–533.. Tidd, J. (2008). *Gestão da inovação*. Bookman.. Tidd, J. (2015). *Gestão da inovação* (5. ed.). Bookman..
- Tidd, J. (2023). A quantum leap? The case for radical innovation. *International Journal of Innovation Management*, 27(1&2), Article 2350001. <https://doi.org/10.1142/S1363919623500019>.
- Touriñán, J. M. (2020). *La Tercera Misión Universitaria: Compromiso social y desarrollo regional*. EUNSA..
- Villalobos Antúnez, J. V. (2002). El ambiente VUCA: Desafíos para la gerencia del siglo XXI. *Revista Venezolana de Gerencia*, 7(18), 314–326..
- Zuur, A. F. (2009). Mixed Effects Models and Extensions in Ecology with R. Springer..

Intraemprendimiento desde la Filosofía Organizacional en Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud de Colombia

Elvira Durán-Rojas

Universidad de Córdoba, Colombia | edrojas@correo.unicordoba.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0811-1704>

Katia Andrea González-Pastrana

Universidad del Norte, Colombia | kpastrana@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0009-0002-8227-0487>

Resumen: El objetivo fue analizar el intraemprendimiento desde la filosofía organizacional en destacadas instituciones prestadoras de servicios de salud colombianas. Se hizo un análisis documental de enfoque cualitativo en sitios web de las 10 mejores Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPS) de Colombia según el ranking World's Best Hospitals 2025. El análisis narrativo tuvo en cuenta la misión, visión, valores y políticas de las IPS, tomando características asociadas al intraemprendimiento: innovación, investigación aplicada, autonomía profesional, empoderamiento, mejora continua, creatividad y cultura organizacional. Se encontró que las IPS promueven la investigación e innovación, evidenciando el compromiso en la formación continua para el fortalecimiento de las competencias de su capital humano hacia la generación de conocimiento con criterios éticos y hacia la mejora continua como pilar estratégico de la cultura organizacional. Dentro de sus valores corporativos, todas involucran a su personal en el “ser”, contribuyendo al empoderamiento para dar soluciones. Se resalta en una de las IPS la política “Cultura con Alma” influyendo en un equipo humano motivado, competente y en permanente desarrollo encaminado al ser intraemprendedor. Se considera que las distinciones mencionadas, no representan una categorización entre las instituciones o sus modelos, más bien, implica que el intraemprendimiento no es un concepto limitable o único, sino flexible a la filosofía de estas IPS en materia clínica y social, por lo que puede adaptarse a contextos diversos y tener resultados positivos mientras se promueva a través de las políticas institucionales adecuadas y tenga el objetivo de transformar todo conocimiento en valor institucional.

Palabras clave: organizaciones en salud, innovación, recursos humanos, intraemprendedor

Abstract: The objective was to analyze intrapreneurship from the organizational philosophy in prominent Colombian health service provider institutions. A qualitative documentary analysis was carried out on the websites of the 10 best Health Service Provider Institutions (IPS) in Colombia according to the World's Best Hospitals 2025 ranking. The narrative analysis took into account the mission, vision, values and policies of the IPS, taking characteristics associated with intrapreneurship: innovation, applied research, professional autonomy, empowerment, continuous improvement, creativity and organizational culture. It was found that the IPS promote research and innovation, evidencing the commitment to continuous training to strengthen the competencies of their

human capital towards the generation of knowledge with ethical criteria and towards continuous improvement as a strategic pillar of the organizational culture. Within their corporate values, they all involve their staff in the "being", contributing to the empowerment to provide solutions. In one of the IPS, the "Culture with Soul" policy is highlighted, influencing a motivated, competent and permanently developing human team aimed at being intrapreneurial. It is considered that the aforementioned distinctions do not represent a categorization between institutions or their models, rather, it implies that intrapreneurship is not a limitable or unique concept, but flexible to the philosophy of these IPS in clinical and social matters, so that it can be adapted to diverse contexts and have positive results as long as it is promoted through appropriate institutional policies and has the objective of transforming all knowledge into institutional value.

Keywords: health organizations, innovation, workforce, intrapreneurship

Introducción

En el contexto actual de transformación organizacional, las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPS) y Entidades Promotoras de Salud (EPS) en Colombia enfrentan el desafío de evolucionar más allá de su función de asistencia tradicional. Este proceso implica redefinir la manera en que las organizaciones gestionan su conocimiento, el talento humano y la capacidad de generar valor institucional para que este sea sostenible. Ante lo complejo del entorno empresarial y las exigencias de acreditación, calidad y competitividad, se hace necesario adoptar modelos de gestión más dinámicos que integren de forma estratégica elementos como la innovación, la investigación aplicada y la cultura organizacional (Angulo et al., 2020).

En este escenario, el intraemprendimiento surge como una herramienta clave para dinamizar la cultura organizacional, fortalecer la autonomía profesional y generar valor institucional desde adentro para transformar el conocimiento interno en soluciones innovadoras que fortalecen la sostenibilidad institucional (Ángel, 2020 *apud* Gómez, 2020), lo cual demuestra el potencial del talento humano como fuente de transformación institucional y reputación corporativa, así como lo expone Christensen (2005) al destacar que los recursos humanos, el conocimiento y el aprendizaje son esenciales para que el intraemprendimiento tenga éxito dentro de las organizaciones como un recurso crítico emergido para el fortalecimiento institucional.

El intraemprendimiento es entendido como la capacidad de los colaboradores de generar ideas, liderar procesos de mejora y convertir el conocimiento en soluciones concretas desde el interior de la organización (Trujillo y Guzmán, 2008). Según Ascencio-Cristóbal et al. (2019), existe también una relación directa entre la cultura organizacional y el intraemprendimiento educativo en las instituciones. Los autores sostienen que estas deben implementar la innovación y el emprendimiento como ejes transversales en sus actividades de formación, lo cual contribuye al desarrollo de modelos organizacionales orientados hacia la mejora continua y el fortalecimiento de las capacidades de su personal, así como una mayor promoción de la autonomía del capital humano.

Los diversos beneficios del intraemprendimiento se han evidenciado como importantes impulsores de la innovación y la renovación estratégica dentro de las instituciones (Rigtering & Weitzel, 2013), aspectos que conllevan al reconocimiento del comportamiento intraemprendedor de los empleados como de importancia estratégica para el desempeño organizacional (Neessen et al., 2019).

Colombia según el *ranking* World's Best Hospitals 2025 (Kayser, 2025) cuenta con Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPS) reconocidas internacionalmente por su excelencia clínica, lo cual se aduce a contar con recursos de calidad, entre ellos un talento humano proactivo comprometido con la filosofía de la empresa para lograr tan notable reconocimiento; por tanto, ¿la filosofía organizacional puede promover o facilitar el desarrollo de comportamientos intraemprendedores en su capital humano?. El objetivo de este estudio fue analizar el intraemprendimiento desde la filosofía organizacional en destacadas instituciones prestadoras de servicios de salud colombianas; teniendo en cuenta los elementos filosóficos y culturales que propicien el desarrollo de iniciativas innovadoras internas y contribuyen a la generación de valor institucional en el sector salud.

Metodología

La presente investigación corresponde a tipo descriptiva bajo un enfoque cualitativo documental. Se seleccionaron las 10 mejores Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPS) de Colombia según el *ranking* World's Best Hospitals 2025: Fundación Valle del Lili (92.97), Fundación Santa Fe de Bogotá (90.62), Hospital Pablo Tobón Uribe (90.49), Fundación Cardioinfantil LaCardio (88.63), Fundación Clínica Shaio (87.86), Centro Médico Imbanaco (86.43), Hospital Universitario San Vicente Fundación (84.88), Hospital Universitario San Ignacio (83.44), Hospital Internacional de Colombia (82.83), Clínica del Country (81.93) (Kayser, 2025).

Se revisaron los sitios web institucionales de cada IPS, incluyendo: misión, visión y valores, políticas internas, programas de formación, investigación y acreditación, informes de gestión y boletines de calidad. Se hizo un análisis narrativo con la información obtenida para reconocer las características asociadas al intraemprendimiento como: innovación, investigación aplicada, autonomía profesional, empoderamiento, mejora continua, creatividad, cultura organizacional (Galván-Vela y Sánchez-Limón, 2019; Angulo et al., 2020).

De igual manera, se codificó, se utilizó una matriz para el análisis y se trianguló la información con los estudios de Gálvez y García (2011), Kafruni y Castro (2018) y Arenas-Pajón y Tamayo-Rendón (2010) realizados en sistemas integrados de gestión, transformación cultural y acreditación institucional, y el impacto de la acreditación en indicadores administrativos y financieros de IPS colombianas, respectivamente.

Revisión de literatura

El talento o capital humano representa el principal activo intangible de las organizaciones y contribuyen al desarrollo organizacional desde sus habilidades, su adecuada gestión

permite transformar capacidades individuales en ventajas competitivas sostenibles (Orozco, 2020). La gestión efectiva del talento humano constituye un elemento central en el desarrollo organizacional, especialmente cuando esta gestión se orienta hacia la promoción de la innovación y el aprovechamiento de las capacidades internas (Chiavenato, 2009). En el contexto del intraemprendimiento, el talento humano se convierte en el agente transformador que materializa las iniciativas innovadoras desde el interior de la organización (Díaz et al., 2023).

El intraemprendimiento ha sido reconocido como una estrategia organizacional clave para fomentar la innovación, la competitividad, el crecimiento económico y la optimización de recursos institucionales (Velásquez, 2019). El intraemprendimiento considerado por Trujillo y Guzmán (2008) “como un tipo de actividad emprendedora llevada a cabo dentro de las organizaciones ya establecidas” (p.38), destaca su papel en la transformación interna de las organizaciones según los principios de innovación disruptiva propuestos por Christensen y Raynor (2003), quienes enfatizan la importancia de estructurar procesos de innovación dentro de las organizaciones establecidas.

En el contexto del sector salud, el intraemprendimiento se vincula con la capacidad de las instituciones y su personal para adaptarse a entornos complejos, mejorar la calidad asistencial y generar valor desde el conocimiento interno (Mazacón et al., 2024). El intraemprendimiento es fundamental para lograr organizaciones con miembros comprometidos y motivados, capaces de aportar con sus habilidades creativas e innovadoras al logro de los objetivos estratégicos (Angulo et al., 2020). Para lo cual, el soporte administrativo, el tiempo para idear y la retroalimentación institucional son condiciones necesarias para fortalecer el comportamiento intraemprendedor (Galván y Sánchez, 2019).

Partiendo del concepto de la cultura organizacional como un sistema de valores compartidos y creencias que interactúan con la gente, las estructuras de organización y los sistemas de control de una compañía para producir normas de comportamiento (Yopan et al., 2020), la cultura intraemprendedora permite promover procesos de innovación mediante la gestión del conocimiento y el empoderamiento del talento humano. Así mismo, la cultura intraemprendedora se caracteriza por permitir a los individuos desarrollar visiones, tomar acción, experimentar y asumir responsabilidad en cualquier nivel de la organización (Díaz et al., 2023). Esta dinámica se ve reflejada en instituciones que promueven el liderazgo colaborativo, la autonomía profesional y la mejora continua como parte de su identidad institucional (Hisrich, 1990).

Por otro lado, factores como el soporte administrativo, la disponibilidad de tiempo y las recompensas internas tienen un impacto positivo en el comportamiento intraemprendedor, lo que refuerza la necesidad de diseñar estructuras organizacionales que habiliten estas prácticas (Galván y Sánchez, 2019). En el caso colombiano, el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS, s.f.) promueve un modelo de acreditación en salud voluntario que busca asegurar altos estándares de calidad en la atención médica a través de la evaluación y reconocimiento de instituciones que cumplen con criterios predefinidos

para impulsar la mejora continua y el fortalecimiento de la confianza del público en el sistema de salud.

De igual forma, la filosofía organizacional como conjunto de principios y valores para definir su identidad, propósito y orientación estratégica (Abreu, 2024), actúa como marco de referencia para la ética institucional y el empoderamiento interno (De Araújo, 2020). A su vez, la innovación institucional y la creatividad, entendidas como la generación de ideas por parte del talento humano y su implementación efectiva dentro de la organización, se reconocen como pilares estratégicos para fortalecer la competitividad institucional (West, 2002; Anderson et al., 2004). Para lo cual, fomentar entornos colaborativos que potencien el intercambio de ideas y la aplicación efectiva del conocimiento en la construcción de una diversidad habilidades que se constituyan como promotor directo de innovación (West, 2002).

Por su parte, la mejora continua constituye un objetivo primordial de perfeccionamiento que permea todos los niveles organizacionales y busca garantizar el bienestar de la población y la eficiencia en la atención médica (Sandoval y Haro-Zea, 2024). En el contexto del sector salud colombiano, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2021) ha establecido que la mejora continua, junto con la formación interdisciplinaria y la investigación clínica, representa uno de los ejes indispensables para lograr tanto la acreditación como la sostenibilidad institucional. Esta perspectiva posiciona la mejora continua no solo como un proceso técnico, sino como una filosofía organizacional que facilita el desarrollo de comportamientos intraemprendedores y actitudes innovadoras, proactivas y orientadas al cambio dentro de las instituciones (Pineda, 2022).

Las organizaciones que integran conocimiento situado, ética institucional y autonomía profesional activan prácticas intraemprendedoras más efectivas (Torres, 2023); donde el entorno cultural influye directamente en la capacidad innovadora del talento humano (Contreras et al., 2023).

La implementación de estándares de calidad mejora indicadores administrativos, eficiencia quirúrgica y seguridad del paciente son fundamentales para la acreditación de las IPS en Colombia, que sin una cultura sólida de mejora continua, estos efectos pueden llegar a ser temporales (Arenas-Pajón y Tamayo-Rendón, 2010). Estos procesos de mejora continua pueden integrarse con iniciativas intraemprendedoras para la relación paciente-colaborador, promoviendo liderazgo colectivo y fortaleciendo el dinamismo institucional desde los valores compartidos (Arenas-Pajón & Tamayo-Rendón, 2010). No obstante, la rotación de personal y la falta de acompañamiento organizacional fueron encontrados en dos Empresas Sociales del Estado (ESE) como factores principales que interfieren en la transformación cultural del proceso de acreditación (Valderrama, 2023).

Por otra parte, las organizaciones que integran formación, investigación y práctica clínica desarrollan sistemas intraemprendedores que generan reputación científica, eficiencia operativa y sostenibilidad financiera (Antoncic y Hisrich, 2003). A pesar de que estas instituciones tengan diferente enfoque clínico abordando el intraemprendimiento desde una mirada humanista para que contribuya efectivamente al desarrollo institucional,

lo fundamental es que sus prácticas se articulen de manera estratégica con los objetivos organizacionales y que su entorno interno facilite la generación y sostenibilidad de iniciativas orientadas a la innovación (Kuratko et al., 2014).

Resultados

Las 10 IPS colombianas de alta complejidad más reconocidas a nivel mundial han institucionalizado el intraemprendimiento educacional como parte de su estrategia organizacional, aunque con enfoques diferenciados según su especialización clínica, estructura organizativa y cultura interna, así:

La Fundación Valle del Lili, por ejemplo, ha consolidado el Centro de Simulación Clínica y Educación Continua (CESEC) donde articula la formación médica con innovación tecnológica y ensayos clínicos internacionales. Su modelo de atención integral y humanizado se complementa con asesoría pedagógica, acompañamiento académico y alianzas con la Universidad Icesi, lo que fortalece la sostenibilidad del talento humano y la reputación científica.

El Hospital Pablo Tobón Uribe (HPTU) se destaca por su política “Cultura con Alma”, donde promueve el bienestar emocional, la formación en valores, el desarrollo deportivo y el aprendizaje en idiomas. Su Instituto de Educación ofrece becas completas, prácticas clínicas, formación complementaria y programas de acción social, lo que convierte al talento humano en motor de transformación institucional.

La Fundación Santa Fe de Bogotá, mediante la Subdirección de Estudios Clínicos y Epidemiología Clínica (SUBDECEC), centro de investigación en salud, articula formación médica con investigación en medicina personalizada y salud pública. Su enfoque en creatividad, mejoramiento continuo e innovación clínica permite anticiparse a tendencias globales, fortaleciendo su posicionamiento competitivo.

La Fundación Cardioinfantil (LaCardio) y la Fundación Clínica Shaio, especializadas en cardiología, han desarrollado unidades de investigación con proyectos propios y corporativos, participación en estudios internacionales y formación médica especializada. Su enfoque en cirugía cardiovascular, electrofisiología y medicina perioperatoria posiciona a estas instituciones como referentes en innovación aplicada.

El Centro Médico Imbanaco (Clínica Imbanaco) ha implementado una política integral de talento humano, campus virtual, convenios con universidades, programas de desarrollo profesional permanente y un centro de investigación e innovación. Estas estrategias permiten escalar la formación médica, fomentar la cultura de innovación y fortalecer la eficiencia operativa.

El Hospital San Vicente Fundación con 39 especialidades médicas, lidera la formación de especialistas en Colombia. Su dirección de investigaciones promueve la producción científica, la apropiación social del conocimiento y la transferencia tecnológica, lo que mejora los protocolos clínicos y la captación de fondos.

El Hospital Universitario San Ignacio de la Pontificia Universidad Javeriana, articula formación académica con investigación en salud pública, VIH y enfermedades infecciosas.

Su política de talento humano promueve el desarrollo integral, la identidad institucional y la excelencia técnica.

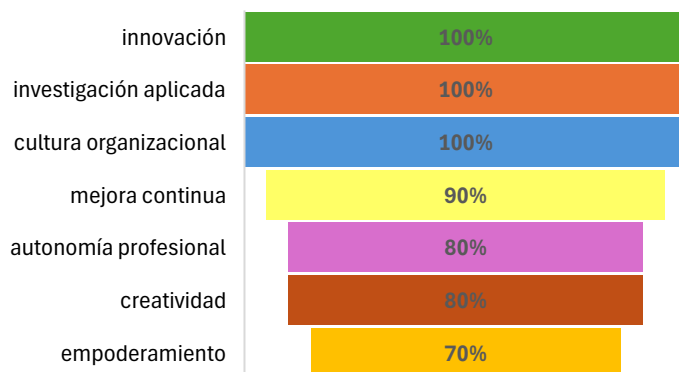
El Hospital Internacional de Colombia (HIC) ha sido reconocido por su innovación en educación médica, desarrollo de dispositivos como el TRIBURTER, y diversificación de áreas de investigación hacia la bioingeniería y la administración en salud. Su Oficina de Educación en Salud alinea la formación con las necesidades institucionales, fortaleciendo la capacidad de aprendizaje continuo.

La Clínica del Country ha implementado programas de educación continua, convenios docencia-servicio, innovación tecnológica, aulas hospitalarias para niños y estrategias de gestión del conocimiento. Su enfoque en bienestar integral, inclusión y liderazgo institucional refleja una cultura organizacional orientada al intraemprendimiento educacional.

Así mismo, se puede apreciar en la figura 1 las características asociadas al intraemprendimiento desde la filosofía organizacional que presentan estas IPS.

Figura 1.

Características de la filosofía organizacional de las mejores 10 IPS colombianas según el ranking World's Best Hospitals 2025 asociadas al intraemprendimiento



Como se aprecia en la figura 1, la mayoría de las 10 IPS más destacadas a nivel mundial por su excelencia en su filosofía organizacional se enfocan totalmente en la innovación, investigación aplicada y cultura organizacional, características asociadas al intraemprendimiento.

Discusión

Las características identificadas en las IPS estudiadas asociadas a la filosofía organizacional centrada en el talento humano, tienden a promover valores como respeto, empatía, liderazgo colaborativo y aprendizaje permanente. Por ejemplo, el HPTU adopta la política “Cultura con Alma”, que vincula el bienestar del colaborador con la excelencia asistencial y la Educación continuada e intraemprendimiento educacional reflejados en la gestión del

Hospital San Ignacio, Fundación Santa Fe de Bogotá y la Clínica Imbanaco, que ofrecen programas de formación médica especializada, residencias y alianzas académicas. Estas prácticas fortalecen la autonomía profesional y la generación de ideas desde el conocimiento interno (Gómez, 2020).

Respecto a la innovación institucional como eje estratégico, la Fundación Valle de Lili y la Clínica Shaio cuentan con centros de simulación clínica, investigación aplicada y desarrollo tecnológico. Estas iniciativas evidencian el enfoque de Christensen & Raynor (2003) sobre innovación estructurada como motor de crecimiento. En relación con la acreditación como catalizador de cambio, según Arenas-Pajón y Tamayo-Rendón (2010), la acreditación en salud mejora indicadores como eficiencia quirúrgica, reducción de glosas y seguridad del paciente. Lo anterior demuestra cómo el intraemprendimiento puede ser gestionado desde la cultura organizacional.

Por consiguiente, es necesario contar con estructuras estables y liderazgo transformador, dado que factores como la rotación de personal y la falta de acompañamiento institucional interfieren negativamente en la consolidación de una cultura intraemprendedora en las entidades de salud (Valderrama, 2023).

De acuerdo con la revisión realizada, se confirma que el intraemprendimiento institucional está profundamente vinculado a la filosofía organizacional y la cultura interna. Dado que las IPS de estudio promueven valores como autonomía, creatividad y mejora continua y esto permite integrar el intraemprendimiento como estrategia transversal. Además, la cultura organizacional, es determinante en el rendimiento institucional, como lo demuestran Gálvez y García (2011) en empresas tecnológicas con culturas orientadas a la innovación con mejores resultados que aquellas con estructuras jerárquicas rígidas, principio que se observa también en las IPS estudiadas.

Conclusiones

El intraemprendimiento educacional es una herramienta transformadora en las IPS colombianas, especialmente cuando se articula con procesos de formación continua, innovación institucional y cultura organizacional sólida. Las IPS que han desarrollado modelos educativos internos, centros de investigación aplicada y políticas de apoyo al talento humano han logrado evolucionar hacia estructuras dinámicas, sostenibles y reconocidas.

El compromiso con la educación médica, la innovación interna y el desarrollo del talento humano es diverso y responde hacia la especialización médica, la estructura organizacional, la vocación institucional y el enfoque ético, por lo que no existe una única forma para desarrollar intraemprendimiento, esto surge de acuerdo a su realidad; es decir, no es rígido, uniforme o limitable, sino flexible a la filosofía organizacional para adaptarse al contexto para lograr la excelencia, mediante la transformación de conocimiento en valor institucional.

Según el *ranking* de los mejores hospitales del mundo y lo analizado en las IPS colombianas, se demuestra que el intraemprendimiento educacional no solo aporta al

fortalecimiento de la calidad asistencial, sino también a la sostenibilidad financiera, la reputación académica y el liderazgo ético.

Recomendaciones

La implementación efectiva del intraemprendimiento en las organizaciones requiere de políticas claras, estructuras flexibles, liderazgo colaborativo y sistemas de evaluación capaces de medir su impacto. Para lo cual, se requiere de compromiso de la dirección de estas instituciones para que el intraemprendimiento sea parte de sus planes estratégicos, integrándolo en la misión, visión y objetivos institucionales. Así como promover ambientes de aprendizaje activo, incentivar la autonomía profesional y evaluar el impacto de las iniciativas emprendedoras mediante indicadores concretos de mejora clínica y desarrollo académico.

Referencias

- Abreu, J. L. (2024). Filosofía organizacional y su importancia. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 19 (1): 1-11. <https://daena-journal.weebly.com/publications-2024.html>
- Anderson, N., Carsten, K. W. De D. & Nijstad, B. A. (2004). The routinization of innovation research: A constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal Of Organizational Behavior*, 25, 147-173. <https://doi.org/10.1002/job.236>
- Angulo, F. A. R., Bracho, I. E. N., y Rodríguez, R. L. M. (2020). Intraemprendimiento como elemento fundamental en las organizaciones del siglo XXI. *Económicas CUC*, 41(1). <https://doi.org/10.17981/econcuc.41.1.2020.Org.5>
- Antonicic, B., & Hisrich, R. D. (2003). Clarifying the intrapreneurship concept. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 10(1), 7-24. <https://doi.org/10.1108/14626000310461187>
- Arenas-Pajón, C. H., & Tamayo-Rendón, C. M. (2010). Indicadores administrativos y financieros antes y después de la acreditación en las instituciones prestadoras de servicios de salud en Colombia. *CES Medicina*, 24(2), 45-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v24n2/v24n2a02.pdf>
- Ascencio-Cristóbal, L., Fábregas-Rodado, C. y Carmona-Campo, C. (2019). Cultura organizacional y el intraemprendimiento académico en la Universidad de Guayaquil-Ecuador. *Desarrollo Gerencial*, 11(1), 79-103. <https://doi.org/10.17081/dege.11.1.3427>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos. CESU, República de Colombia. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- Contreras, J. P. B., Zavaleta, H. W. P., Maurtua, L. G. G., Martin, J. A. V., Aranda, J. R. G., Rodríguez, J. P. & Soto, S. E. A. (2023). Intraemprendimiento en la cultura organizacional: Caso de transporte público en Perú. *LEIRD 2023*. <https://laccei.org/LEIRD2023-VirtualEdition/meta/fp346.html>
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. McGraw-Hill. <https://gestiondeltalentohumano.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/gestion-del-talento-humano-idalberto-chiavenato-3th.pdf>
- Christensen, C. M., & Raynor, M. E. (2003). *The innovator's solution: Creating and sustaining successful growth*. Harvard Business School Press. <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=15473>
- Christensen, S. K. (2005). Enabling intrapreneurship: The case of a knowledge-intensive industrial company. *European Journal of Innovation Management*, 8(3), 305-322. <https://doi.org/10.1108/14601060510610171>
- De Araújo, N. U. (2020). *Cultura organizacional e inovação: Uma revisão de la literatura*. [Trabajo de grado, Maestría en Gerencia de la Innovación y el Conocimiento]. Repositorio Institucional Universidad EAFIT. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/098e8f30-62cc-4ac1-87b1-181192031b81/content>
- Díaz, A. D., Marín, J. A., Martínez, M. S. y Rivera, M. M. (2023). Cultura de intraemprendimiento como estrategia para la innovación en las mipymes. *Revista Espacios*, 44(4). <https://www.revistaespacios.com/a23v44n04/a23v44n04p01.pdf>
- Galván, E. V. y Sánchez, M. L. L. (2019). Factores organizacionales relacionados con el comportamiento intraemprendedor. *Innovar*, 29 (71), 55-68. <https://doi.org/10.15446/innovar.v29n71.76395>
- Gálvez, E. J. A. y García, De L. P. (2011). Cultura organizacional y rendimiento de las Mipymes de mediana y alta tecnología: Un estudio empírico en Cali, Colombia. *Cuadernos de Administración*, 24(42), 103-114. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-35922011000100006

- Gómez, A. I. M. (2020). Intraemprendimiento: Una oportunidad para potenciar los talentos internos. Agencia de Noticias UPB – Medellín. <https://www.upb.edu.co/es/noticias/intraemprendimiento-una-oportunidad-para-potenciar-los-talentos-internos>
- Hisrich, R. D. (1990). Entrepreneurship/Intrapreneurship. *American Psychologist*, 45(2), 209–222. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.209>
- Kafruni, N. J. y Castro, M. Del T. (2018). Sistema integrado de gestión para las IPS de alta complejidad de la ciudad de Barranquilla basado en los estándares de acreditación en salud, el modelo European foundation for quality management y el Balanced Scorecard. *Prospectiva*, 16(1), 91-99. <https://doi.org/10.15665/rp.v16i1.1468>
- Kayser, A. (2025). *World's Best Hospitals 2025*. Newsweek. <https://rankings.newsweek.com/worlds-best-hospitals-2025>
- Kuratko, D. F, Hornsby, J. S, Covin J. C, (2014). Diagnosing a firm's internal environment for corporate entrepreneurship, *Business Horizons*, 57 (1): 37-47, <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2013.08.009>.
- Mazacón, M. N. G., Mazacón, M. C. M. y Paliz, C. del R. S. (2024). La conducta intraemprendedora de los profesionales de la salud en su desempeño laboral. *Revista Colón Ciencias, Tecnología y Negocios*, 11(2), 96–111. <https://doi.org/10.48204/j.colonciencias.v11n2.a5452>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (s.f.). Sistema Único de Acreditación. <https://www.minsalud.gov.co/salud/PServicios/paginas/sistema-unico-acreditacion-sistemaobligatorio-garantia-calidad.aspx>
- Neessen, P. C. M., Caniëls, M. C. J., Vos, B., & de Jong, J. P. (2019). The intrapreneurial employee: Toward an integrated model of intrapreneurship and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15(2), 545–571. <https://doi.org/10.1007/s11365-018-0552-1>
- Orozco, J. P. V. (2020). *Desarrollo de capacidades organizacionales a partir de la gestión del talento humano y del conocimiento* [Trabajo de grado, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional UMNG. <https://repository.umng.edu.co/handle/10654/37028>
- Pineda, L. C. A. (2022). *Factores organizacionales que promueven el comportamiento intraemprendedor de los empleados en empresas colombianas*. [Trabajo de grado Maestría en Administración], Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84296>
- Rigtering, J. & Weitzel, Utz. (2013). Work Context and Employee Behaviour as Antecedents for Intrapreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 9(3), 337-360. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11365-013-0258-3>
- Sandoval, D. V. y Haro-Zea, K. L. (2024). Gestión estratégica en instituciones de salud: Revisión sistemática. *Revista Impulso*, 4(7), 185-199 <https://doi.org/10.59659/impulso.v4i7.42>
- Torres, M. R. (2023). *El intraemprendimiento: Una herramienta para innovar en las organizaciones* (IberoReport No. 41). Universidad Iberoamericana de Colombia. <https://investigaciones.ibero.edu.co/wp-content/uploads/2023/12/iberoreport-41.pdf>
- Trujillo, M. D. y Guzmán, A. V. (2008). Intraemprendimiento: una revisión al constructo teórico, sus implicaciones y agenda de investigación futura. *Cuadernos de Administración*, 21(35), 37-63. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuadernos_admon/article/view/3948
- Valderrama, D. G. (2023). Segunda fase: comparativo de factores que interfieren en la transformación cultural del proceso de acreditación en la ESE de primer nivel Centro de Salud Camilo Rueda de la Provincia Guantán y la ESE de primer nivel Hospital Local de Piedecuesta del Área Metropolitana en el Departamento de Santander. [Trabajo de grado Especialista en Auditoría de Salud], repositorio Universidad Santo Tomás, Bucaramanga. <https://repository.usta.edu.co/items/3d77d076-7a2b-45a4-9ad1-b0a0c05b00ca>
- Velásquez, S. M. O. (2019) El Intraemprendimiento como herramienta para la innovación disruptiva en organizaciones colombianas. [Trabajo de grado, Maestría en Gerencia de la Innovación y el Conocimiento]. Repositorio Institucional Universidad EAFIT. <https://repository.eafit.edu.co/entities/publication/081ce8d1-7abf-45b3-9ad7-36402debc538>
- West, M. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 355-387. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00951>
- Yopan Fajardo, J. L., Palmero Gómez, N., & Santos Mejía, J. R. (2020). Cultura Organizacional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20), 263-289. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787016>

O Papel de Agentes do Governo e da Sociedade Civil no Desenvolvimento da Educação Empreendedora nas IES Brasileiras

Rose Mary Almeida Lopes
ANEGEPE | roselopesbr@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2359-7519

Resumo: A história da Educação Empreendedora (EE) frequentemente omite o papel crucial de agentes não acadêmicos. **Objetivo:** Mostrar o papel exercido por agentes governamentais e da sociedade civil na introdução e disseminação da EE nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. **Metodologia:** Emprega-se a análise histórica comparativa (Ferragina, 2023), utilizando fontes secundárias e entrevistas com pioneiros brasileiros. **Principais resultados:** Os resultados indicam que o contexto cultural e político brasileiro, marcado por instabilidades e menor incentivo à autonomia individual (Santos, 2017; Rindova et al., 2009), inicialmente dificultou o avanço da EE. Contudo, iniciativas isoladas de professores nos anos 80, sobretudo as do Silvio Aparecido dos Santos e do Fernando Dolabela, impulsionaram a EE no Brasil. A disseminação massiva foi catalisada pela influência de entidades civis como FIA, Fumsoft, Sebrae, CNI e IEL. Destacam-se, partir de 1994, programas como o Softex (ligado ao CNPq) por meio de um manual para professores de TI e de Ciências de Computação, e o da Rede Universitária de EE - REUNE Brasil, através da metodologia de Treinamento de Treinadores (TTT), que alcançou inúmeras IES (mais de 200 departamentos), milhares de estudantes (mais de 4000) e centenas de professores (Softex, 2003, p.25). A trajetória da EE no Brasil revela um atraso significativo relativamente a alguns marcos históricos da EE nos EUA, onde o apoio governamental e da sociedade civil à EE foi consolidado décadas antes. **Conclusões:** Enfatiza-se a necessidade de reconhecer a diversidade de agentes que contribuíram para a EE e sugere-se que novas iniciativas das IES procurem envolver agentes da sociedade civil e governamentais.

Palavras-chave: educação empreendedora, instituição de ensino superior, agentes governamentais, sociedade civil, papel

Abstract: The history of Entrepreneurship Education (EE) often omits the crucial role of non-academic agents. **Objective:** Show the role played by government and civil society agents in the introduction and dissemination of EE in Brazilian higher education institutions (HEIs). **Methodology:** Comparative historical analysis is used (Ferragina, 2023), using secondary sources and interviews with Brazilian pioneers. **Main results:** The results indicate that the Brazilian cultural and political context, marked by instability and less incentive for individual autonomy (Santos, 2017; Rindova et al., 2009), initially hindered the advancement of EE. However, isolated initiatives by professors in the 1980s, particularly those of Silvio Aparecido dos Santos and Fernando Dolabela, boosted EE in Brazil. This widespread dissemination was catalyzed by the influence of civil society

organizations such as FIA, Fumsoft, Sebrae, CNI, and IEL. Notable programs, starting in 1994, include Softex (linked to the CNPq), which published a manual for IT and Computer Science professors, and the EE University Network (REUNE Brasil), which implemented the Training of Trainers (TTT) methodology, reaching numerous HEIs and thousands of professors. The trajectory of EE in Brazil reveals a significant delay compared to some historical milestones of EE in the US, where government and civil society support for EE was consolidated decades earlier. Conclusions: We emphasize the need to recognize the diversity of actors who contributed to EE, and we suggest that new HEI initiatives seek to involve civil society and government actors.

Keywords: entrepreneurial education, higher education institution, government agencies, civil society, role

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo é comprovadamente uma força vital que provoca e sustenta a transformação social e econômica (Fayolle et al., 2016). Em virtude de sua comprovada capacidade de gerar impacto, na maioria dos países, essa percepção gerou grande entusiasmo e defesa para que o empreendedorismo fosse focado e estimulado pela educação. Este estímulo não se justifica apenas por seus impactos econômicos, mas também pelo desenvolvimento individual, autonomia e emancipação (Lackéus, 2015). Nas últimas cinco décadas, a Educação Empreendedora (EE) expandiu-se globalmente, com mais de 4.000 programas universitários (Kuratko, 2025), um contraste marcante com a escassez de tais programas anteriormente. Assim, o empreendedorismo ganhou importância e relevância para a sociedade e os alunos, sendo agora considerado com otimismo para a criação de mudanças positivas, bem como para a solução de grandes problemas sociais e econômicos.

Os Estados Unidos são pioneiros, com a Universidade de Harvard oferecendo um curso em 1947, mas a emergência da EE como força nas escolas de negócios ocorreu a partir da década de 1960 (Morris, Kuratko e Cornwall, 2015). Ou seja, há uma lacuna de tempo em que, usualmente não se informa o que teria ocorrido no desenvolvimento da EE.

A literatura sobre a história da EE frequentemente foca em universidades e professores, negligenciando o papel de órgãos políticos, governamentais e da sociedade civil (Katz, 2003). Wadhwani e Viebig (2021) e Kuratko & Morris (2018) situam a ascensão da EE nas décadas de 1970 e 1980, impulsionada pelo crescimento do interesse público pelo empreendedorismo no pós-Segunda Guerra Mundial, quando grandes empresas deixaram de ser as principais geradoras de emprego (Bauer, 1978; Wadhani e Liebig, 2021). Desse modo cresceu a demanda social de fundações, estudantes e políticos, sendo que, inicialmente, essa educação era fornecida, nos EUA, por agências governamentais e associações, não por universidades. Resta saber, então, no Brasil, qual teria sido o papel e a influência exercidos, na trajetória história da EE, por agentes similares.

Este artigo visa preencher essa lacuna. Esclarece-se que esse trabalho é um recorte de um estudo mais amplo em que a autora examinou a história da EE em dois países - EUA

e Brasil. Então, o objetivo desse trabalho é o de revelar o papel de órgãos políticos, agências federais/governamentais e organizações da sociedade civil na introdução, desenvolvimento e crescimento da EE nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Pretende-se aprofundar a compreensão da história da EE no contexto brasileiro, para o que também abordar-se-ão, brevemente, sobre os fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que influenciaram o surgimento e o crescimento da EE. A reflexão sobre o papel e a influência exercidos por tais agentes contribui para ampliar a perspectiva sobre as possibilidades futuras da EE nas IES brasileiras.

Metodologicamente, a investigação utilizou a Análise Histórica Comparativa (AHC), método das ciências sociais que combina comparação e análise temporal (Ferragina, 2013, 2023). A AHC é valiosa para examinar eventos em uma perspectiva histórica, desenvolvendo explicações aplicáveis a diferentes épocas e lugares. No Brasil, pesquisadores enfrentam o desafio de compreender a singularidade das práticas organizacionais locais (Ferreira, 2010) e a AHC permite considerar essa especificidade.

O estudo baseou-se em fontes secundárias (artigos, livros, relatórios, sites) e em fontes primárias (entrevistas com dez pioneiros da EE no Brasil¹³, identificados via publicações e indicações de especialistas da área de EE - quadro 1 no final do artigo) e focou no papel de órgãos políticos, agências federais/governamentais e organizações da sociedade civil no desenvolvimento da EE, sobretudo a partir da década de 1950, até 2010.

O artigo está estruturado em cinco seções: na primeira sintetizam-se os conceitos de empreendedorismo e de EE situando como a EE é conceituada nesse trabalho; na segunda abordam-se brevemente os fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que influenciaram o surgimento e o crescimento da EE em todo o mundo; na terceira enfoca-se a história da EE no Brasil; na quarta discute-se sobre a trajetória histórica da EE no país; e na quinta apresentam-se as considerações finais.

1. Sobre os conceitos de empreendedorismo e educação empreendedora

O empreendedorismo tem sido associado à identificação de oportunidades (Shane e Venkataraman, 2000; Eckhardt & Shane, 2003) e, mais amplamente, a um processo revolucionário e transformador em níveis social e institucional (Rindova, Barry e Ketchen, 2009). Devido à falta de consenso sobre o empreendedorismo tem-se diversas abordagens para a EE (Lopes & Lima, 2019)

Hytti e O’Gorman (2004) mostram que a EE tem objetivos variados, todavia duas perspectivas principais orientam a EE (Fayolle e Gailly, 2008; Lackéus, 2015):

1. **Estrita:** Foca na identificação de oportunidades, desenvolvimento de negócios, trabalho autônomo e criação de empresas; esta perspectiva é prevalente na América do Norte (Katz, 2003);

¹³ Projeto de pesquisa sobre os Pioneiros da EE no Brasil do Grupo de Excelência em Estratégia e Inovação - GEEI - do Conselho Regional de Administração de São Paulo - CRA-SP, do qual a autora fez parte.

2. **Ampla:** Foca no desenvolvimento do comportamento empreendedor - mentalidade, competências e habilidades (Jones, Matlay, Penaluna e Penaluna, 2014; Lackéus, 2015), e atitudes como autonomia, criatividade e iniciativa; essa perspectiva é mais frequente na Europa (Jones et al., 2014; Lackéus, 2015; Uemura, Lopes & Vasconcellos, 2024).

É por isso que todas as iniciativas de EE devem declarar sua concepção de empreendedorismo, permitindo que o design dos elementos educacionais seja consistente. E a escolha da metodologia pedagógica deve ser coerente com os objetivos pretendidos no curso ou programa de EE (Blenker et al., (2011).

A EE pode, ainda, ser classificada em três categorias (Hannon, 2005; Lackéus, 2015), alinhando-se com as abordagens indicadas pela Comissão Europeia (2012). As três categorias de EE resultam de diferentes ênfases em conhecimentos, habilidades e atitudes, que podem ser explicadas como:

1. **"Sobre" empreendedorismo:** enfatiza a aquisição de conhecimento, o que corresponde ao aprendizado sobre empreendedorismo;
2. **"Para" o empreendedorismo:** privilegia o desenvolvimento de habilidades empresariais, correspondendo a aprender a se tornar um empreendedor;
3. **"Por meio" do empreendedorismo:** com foco no desenvolvimento de atitudes, privilegia o desenvolvimento de atitudes, alinhando-se com aprender a ter um espírito empreendedor.

Considerando-se esse contexto, alinhamo-nos com a proposição de Erkkilä (2000) de entender que o termo educação empreendedora (EE) engloba duas perspectivas: a perspectiva de criação de *start-ups* e empreendimentos e a perspectiva empreendedora, referindo-se amplamente ao comportamento empreendedor, ao desenvolvimento pessoal, às atitudes, às competências e às habilidades (Lackéus, 2015).

2. Fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que influenciaram o surgimento e o crescimento da EE em todo o mundo

Apesar de ser pouco mencionada, uma primeira manifestação da EE remonta a 1938, com o Professor Emérito Shigeru Fujii, da Universidade de Kobe, no Japão (McMullan e Long, 1987, p. 262), e depois, em 1947, com o professor Myles Mace na Universidade de Harvard (Katz, 2003), e em 1952, com Peter Drucker na Universidade de Nova York (Cooper, 2003). Historicamente, vários fatores da realidade cultural, socioeconômica e política criaram as condições para a intensificação do interesse pelo empreendedorismo e pelas pequenas empresas (Hägg e Kurczewska, 2022), resultando na institucionalização da EE nas décadas de 1970 e 1980; e, nos anos 1990, cresce o interesse de órgãos internacionais, como a União Europeia e OCDE. Esse interesse deriva da ligação entre prosperidade econômica e empreendedorismo (destacada por Schumpeter).

O crescimento exponencial do empreendedorismo e da EE globalmente foi influenciado por fatores destacados por Hägg e Kurczewska (2022): as crises do petróleo

(1973 e 1979) que evidenciaram a ineficiência de grandes empresas estatais; o enfraquecimento das economias ocidentais frente à concorrência asiática; a ascensão do neoliberalismo, que incentivou a liberdade de mercado e a transformação do homem econômico parceiro de troca pelo homem econômico que empreende a si próprio (Foucault, 2008). A mudança do governo de um estado de bem-estar social para uma visão liberal do estado fez com que os indivíduos se tornassem responsáveis por seu futuro, seus sucessos e fracassos (Amable, 2011); o bem-estar obtido por todos os indivíduos resulta em bem-estar coletivo.

Considera-se que o capitalismo é alimentado e movido pelos indivíduos que enfrentam os riscos e realizam ações - os empreendedores que iniciam os empreendimentos. Hägg e Kurczewska (2022) afirmam que a era do empreendedorismo foi criada pela transformação cultural e social, que trouxe novos valores pelos quais os indivíduos são responsáveis por seus próprios atos e liberdade, o estímulo e o reforço dos empreendimentos das pessoas, a ênfase no consumo e a racionalidade economicamente calculada. Esses valores ajudaram a realçar a figura do empreendedor e implicaram em mudanças no ambiente corporativo, e em alguns países os governos incentivaram escolas de administração a focar em carreiras empreendedoras, reconhecendo o empreendedor como agente central do progresso.

3. História da EE no Brasil

A história da EE no Brasil carece de registros sistemáticos, diferentemente dos EUA. Fontes secundárias e fontes primárias - entrevistas com pioneiros de EE no país (GEEI/CRA-SP; Lopes et al., 2024a; Lopes et al., 2024b) foram cruciais para este estudo. Também é importante situar brevemente o contexto histórico, político, social e cultural do país, a partir de meados do século XIX para poder-se aquilatar como esses fatores, no geral, foram desfavoráveis ao surgimento e progresso da EE, e valorizar-se mais as iniciativas e o progresso feito.

3.1 Fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que influenciaram o surgimento e o crescimento da EE

Inicialmente, em comparação com os EUA, a evolução da legislação de extensão rural no Brasil também começou em meados do século XIX, com o governo federal iniciando ações, ainda que rudimentares, voltadas para a extensão agrícola. Em 1859 e 1860, quatro institutos agrícolas imperiais¹⁴ foram criados por decretos na Bahia, Pernambuco, Sergipe

¹⁴ O Brasil foi colônia de Portugal até 1808, quando a família imperial portuguesa, fugindo da pressão e da invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas, instalou-se no Rio de Janeiro, que se tornou a sede do império português. Após a Revolução Francesa, a pedido do Congresso de Viena (1814), a corte imperial optou por elevar o Brasil a Reino Unido de Portugal, o que permitiu que os portugueses permanecessem aqui e preservassem a posse de terras europeias. O Brasil se tornou independente de Portugal em 1822, com a proclamação feita por D. Pedro I. Ele permaneceu no país até 1831, quando, forçado por pressões políticas, abdicou do trono em favor de seu filho, o ainda bebê D. Pedro

e Rio de Janeiro, com a tarefa principal de pesquisa e educação agrícola, mas também de disseminar informações. Esses institutos estabeleceram as primeiras bases para os serviços de extensão rural (Peixoto, 2008).

No país, a estruturação institucional relacionada à Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) foi lenta, impactada pela abolição da escravidão e pela substituição da mão de obra escrava no final do século XIX (Pereira e Castro, 2021). Após a abolição em 1888, a modernização agrícola voltou a ser discutida, com a fundação da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) em 1897, que se tornou um importante agente na construção de políticas agrícolas e de educação no início do século XX (Pereira e Castro, 2021).

O ensino agrônomo e a ATER começaram a ser regulamentados pelo governo federal, com o Decreto nº 8.319, de 1910, que delineou a regulamentação do serviço de ATER em alguns capítulos. A estrutura e os princípios estabelecidos por meio do ensino e da extensão agrônoma incluíam pesquisa, educação, disseminação de informações e demonstrações práticas, estabelecendo um precedente para serviços de apoio organizados com o objetivo de melhorar as práticas e a produtividade. Os princípios de fornecer assistência técnica, demonstrações práticas, informações para aprimorar o conhecimento, ajudar os agricultores a implementar práticas aprimoradas e promover a inovação eram semelhantes aos que mais tarde foram fornecidos pelos serviços de apoio a pequenas empresas. No entanto, não há evidências de influência direta dessas iniciativas de extensão agrícola na criação de agências de apoio a pequenas empresas urbanas, ao contrário do que sucedeu nos EUA.

O contexto brasileiro na segunda metade do século XX, descrito por Alves e Alves (2024) e Bochini (2014), foi marcado por instabilidade política (golpe militar de 1964-1985), "anos de chumbo" com repressão e censura, e um "milagre econômico" (1968-1973) que terminou com a crise do petróleo de 1973. A concentração de renda (IBGE) e o trabalho familiar para a sobrevivência eram evidentes (Ometto et. al. 1995).

Fatores como a ditadura militar e a predominância da cultura judaico-cristã (Santos, 2017), que estimula a aceitação em vez da autonomia, minaram a liberdade individual e a emancipação (Rindova et al., 2009), dificultando o florescimento do empreendedorismo. Percebe-se que até o início da década de 1980, fatores políticos, sociais, culturais e econômicos trabalharam contra a liberdade individual, a autonomia e a emancipação. Os direitos individuais, a liberdade de expressão e o nível de confiança em outras pessoas foram gravemente atingidos e sufocados pelo governo militar. Os anos de milagre econômico (1968 a 1973) ofereceram muitos empregos, e as grandes empresas e projetos foram altamente valorizados. Portanto, nesse contexto, a ideia de empreendedorismo teria dificuldades para florescer.

II, e deixou o país. Em 1889, com a proclamação da República, o sistema de governo mudou para o presidencialismo.

A partir dos anos 1980, com a redemocratização e crises econômicas, a busca por alternativas de renda familiar criou um contexto mais propício ao surgimento de pequenos negócios e à escolha da jornada empreendedora.

3.2 Primeiras iniciativas de EE em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil

Até os anos 1980, o tema do empreendedorismo era pouco conhecido no Brasil. O primeiro a introduzir o tema foi o professor Ronald Jean Degen, que ministrou, a partir de 1981, um curso que foi, depois, denominado Criação de Novos Negócios, para alunos de pós-graduação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EAESP), uma das mais famosas escolas privadas de negócios no Brasil. O professor Álvaro Augusto Araújo Mello foi monitor do Professor Degen por mais de três anos. Em 1984 o Professor Álvaro criou a mesma disciplina na graduação.

Outro pioneiro de EE no Brasil foi o professor Silvio Aparecido dos Santos que, em 1983, finalizou seu Doutorado, o primeiro no campo do empreendedorismo, na Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Na sequência, se envolveu com um projeto teve como objetivo estimular o conhecimento sobre empreendedorismo, criação de empresas e pesquisa entre líderes acadêmicos. O projeto contou com o apoio da Fundação Instituto de Administração (FIA), uma organização privada criada em 1980 por alguns professores que participavam das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (conhecida pela sigla ANPAD). Esse projeto foi desenvolvido em parceria com a Confederação Nacional da Indústria (CNI)¹⁵, e o professor Santos visitou 21 estados onde a CNI estava presente. Em cada estado foram organizados encontros sobre criação e desenvolvimento de empresas. Destaca-se, então, que esse projeto foi criado e patrocinado por associações privadas, apesar de o professor Santos atuar na FEA-USP, paralelamente a essa atividade.

Como professor do curso de graduação em Administração da FEA-USP, o Professor Silvio introduziu, inicialmente, cursos sobre a criação e o desenvolvimento de novas empresas. E, em 1984, publicou o livro Guia do Criador de Empresas, patrocinado pela Câmara de Comércio Franco-Brasileira¹⁶ e distribuído pelo sistema Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas¹⁷; e, em 1987, publicou o livro "Criação de Empresas de Alta Tecnologia, Capital de Risco e Bancos de Desenvolvimento", com apoio do Banco de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (BADESP), destinado a pesquisadores e técnicos e que exerceu grande influência sobre os técnicos do Sebrae e do Serviço Nacional

¹⁵ A CNI é uma associação sindical patronal; é a principal representante da indústria brasileira na defesa e promoção de políticas públicas que favorecem o empreendedorismo e a produção industrial.

¹⁶ É uma Associação sem fins lucrativos ou econômicos que visa desenvolver e aproximar as relações comerciais, industriais, sociais e culturais entre França e Brasil.

¹⁷ O Sebrae é uma entidade privada, sem fins lucrativos, de direito privado e é classificado como um serviço social autônomo.

de Aprendizagem Industrial - Senai¹⁸. Ou seja, nessas publicações e disseminação da EE houve a importante participação de associação e entidades de direito privado, assim como de um banco estatal.

Outro professor, Fernando Dolabela, em 1992, introduziu a disciplina de Empreendedorismo na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no Departamento de Ciência da Computação do ICEx, através da Fumsoft¹⁹. Ministrou a disciplina por 5 semestres. No início dos anos 90, o programa Softex²⁰ foi criado pelo CNPq para fazer com que os alunos de Ciências da Computação se motivassem a criar e exportar softwares brasileiros. E, *"como tinha uma experiência na área de computação, fui contratado pelo CNPq para fazer um projeto de EE que pudesse ser transferido aos professores de empreendedorismo. Escrevi a origem do que seria o livro "Oficina do Empreendedor", que foi mandado pelo CNPq para todos os departamentos de informática, todos os cursos de informática do Brasil. Mas não funcionou"* (interview with Fernando Dolabela, 2022).

Influenciado, em 1993/94, pelo professor e pesquisador canadense Louis Jacques Filion, que ministrou oficinas por iniciativa do Sebrae e do Grupo de Estudos da Pequena Empresa na Universidade Federal de Minas Gerais (GEPE), mais tarde, Dolabela desenvolveu uma metodologia de ensino e treinamento de professores (Lopes et al., 2024b), crucial para a expansão da EE.

Neste recorte da trajetória e projetos em que o professor Dolabela esteve envolvido, novamente percebe-se a importante participação de instituições civis de diversas naturezas - instituição sem fins lucrativos (Fumsoft), organização social civil de interesse público (Softex) e serviço social autônomo (Sebrae).

Além dessas iniciativas em termos de cursos, publicações e projetos mais amplos de disseminação da EE, acrescentamos que, no Brasil, o primeiro Centro de Empreendedorismo foi criado em 1991, na EAESP-FGV, pela professora Ofélia de Lanna Sette Torres, mas teve vida curta. Um novo centro, o Minerva, surgiu em 2002 na USP, por iniciativa de José Antônio Lerosa de Siqueira.

3.3. Criação de organizações ou programas governamentais e da sociedade civil brasileira para apoiar as pequenas empresas

¹⁸ O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) é uma entidade privada de direito civil, com personalidade jurídica, criada pelo Decreto-Lei nº 4.048/42. O SENAI é organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e tem atuação em todo o país.

¹⁹ A Fumsoft é uma instituição sem fins lucrativos, com sede em Belo Horizonte, MG e desde 1992, atuamos na indução do desenvolvimento da cadeia produtiva de Tecnologia da Informação (TI) em Minas Gerais

²⁰ Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro - Softex - fundada em 1994, é uma Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP), que visa contribuir para a excelência do software brasileiro e a melhoria da competitividade da Indústria Brasileira; envolve Software e Serviços de TI (IBSS), bem como, a disponibilidade de recursos humanos qualificados, tanto em tecnologias como em negócios.

Conforme já mencionado, no início dos anos 1990, o programa Softex que visava motivar estudantes de Ciência da Computação a desenvolver *software* brasileiro, o professor Dolabela, contratado pelo CNPq, desenvolveu o treinamento "O empreendedor de tecnologia da informação" para mais de 200 departamentos de computação. Percebeu que *"faltava ... uma metodologia de disseminação, de multiplicação. Então, eu usei a técnica que não fui eu que inventei, é o "Train the Trainer", "Formação de Formadores". Pelo CNPq, eu reunia pessoas ... 40 pessoas, no "Seminário TTT - Formação de Formadores"* (interview with Fernando Dolabela, 2022). Percebendo essa necessidade Dolabela transformou seu material na "Oficina do Empreendedor" (1999). É necessário adicionar que o programa Softex disseminou a cultura do plano de negócios e criou 19 incubadoras (Softex, 2003). Por tudo isso, Dolabela considerou o programa Softex um marco para a EE no Brasil, sistematizando e disseminando a cultura empreendedora em universidades, especialmente em TI.

A partir de 1998, Dolabela coordenou o Programa Rede de Ensino Universitário de Empreendedorismo (Reune), parceria entre Sebrae, CNI e IEL. Essa metodologia TTT alcançou mais de 300 IES e 3.000 professores, com 1.071 atividades em 213 IES de 22 estados (IEL, 2009).

Sebrae: Destacamos agora o papel do Sebrae na EE brasileira. É uma entidade privada sem fins lucrativos, que capacita micro e pequenas empresas e estimula o empreendedorismo. Originado do Cebrae (1972, vinculado ao governo), tornou-se autônomo em 1990. Atua nacionalmente, oferecendo cursos, consultoria e defesa do segmento. A partir de 2000, o Sebrae incluiu os potenciais empreendedores como clientes.

Seu envolvimento com a EE floresceu especialmente a partir de 1993, quando começou a representar o treinamento do comportamento empreendedor - Empretec (coordenado pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento - UNCTAD). Em 2013 o Sebrae lançou o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) para todos os níveis de ensino (Sebrae, 2017), oferecendo editais para as IES. As atividades para o público universitário incluem a palestra "Empreendedorismo em Dois Tempos", o Desafio Universitário Empreendedor (competição digital) e um curso de empreendedorismo de 80 horas. Também oferece guias de boas práticas, mentoria e maratonas de negócios (IoT).

4. Discussão sobre a trajetória histórica da EE no Brasil

As trajetórias da EE nos EUA e no Brasil são influenciadas por fatores socioculturais e políticos distintos. Enquanto os EUA, com sua independência em 1776, abolição da escravidão em 1865, e uma democracia estável, promoveram o individualismo e o neoliberalismo (Rindova et al., 2009; McClelland, 1961), o Brasil, com independência em 1822, abolição da escravidão em 1888, alternância entre democracia e ditadura, e uma cultura mais afeita ao controle externo (Santos, 2017; Rotter, 1966), criou um ambiente menos favorável à autonomia individual e ao empreendedorismo. As crises globais, como

as do petróleo, tiveram impactos diferentes nos dois contextos políticos (Wadhani e Liebig, 2021).

Nos EUA, o serviço de extensão agrícola do século XIX serviu como protótipo para o apoio governamental e a criação posterior do Small Business Administration - SBA (Pittaway, 2021). No Brasil, iniciativas semelhantes na extensão rural não resultaram em agências diretas de apoio a pequenas empresas urbanas, embora possa-se hipotetizar que o SBA possa ter inspirado o Sebrae.

Publicações sobre pequenas empresas surgiram nos EUA em 1941, enquanto no Brasil as primeiras, de Silvio Aparecido dos Santos, datam de 1984. Os primeiros centros de empreendedorismo também surgiram décadas antes nos EUA (Harvard, 1948) do que no Brasil (EAESP-FGV, 1991).

Nos EUA, a SBA, criada em 1953 (pelo Congresso), publicou manuais (Hoad, 1951) e co-patrocinou cursos em universidades desde 1954 (principalmente a partir da criação do Small Business Institute - SBI, em 1972), impulsionando milhares de programas nos anos 1970 (Bauer, 1978). A colaboração entre SBA e organizações civis National Council for Small Business Management Development e International Council of Small Business (NCSBMD/ICSB) nos EUA foi decisiva. No Brasil, o Cebrae (antecessor do Sebrae) foi fundado em 1972 (pelo poder Executivo) e o patrocínio à EE em universidades só se intensificou a partir dos anos 2000. No Brasil, embora a ANPAD (1980) existisse, como uma associação fundada e composta por professores e pesquisadores no campo de administração, seu papel na EE foi limitado, principalmente quando comparamos com a influência exercida pela ICSB nos EUA.

No Brasil, a metodologia TTT, desenvolvida por Fernando Dolabela, a partir de meados dos anos 1990 (via Softex e Reune), foi fundamental para a disseminação massiva da EE. Isso contrasta com os EUA, onde manuais tiveram sucesso e a TTT não foi tão marcante. A influência de autores estrangeiros como Jeffry Timmons, Gifford Pinchot, III e Louis Jacques Filion nos pioneiros brasileiros também é notável, refletindo a assimetria de informações entre os EUA e Brasil.

A EE nos EUA tem uma história consolidada de apoio governamental e privado, com milhares de programas na década de 1970. No Brasil, o impulso veio, sobretudo, no final do século XX, com esforços de professores em importantes parcerias com organizações civis como FIA, CNI, IEL, Fumsoft, Softex e Sebrae. Esses agentes forneceram apoio financeiro, acesso a redes e contatos, inserção em projetos que permitiram a disseminação de importantes conceitos e da cultura da EE nas IES, alcançando a maioria dos estados brasileiros. Inicialmente focada em escolas de negócios, a EE brasileira expandiu-se para departamentos de TI nos anos 1990 e, posteriormente, para todas as áreas e cursos. Desse modo, apesar do início tardio relativamente à história da EE nos EUA, foi possível acelerar sua disseminação e diminuir a distância que separava o país relativamente à penetração e alcance da EE nas IES brasileiras.

5. Considerações Finais

A análise histórica da EE nos EUA e no Brasil destaca a influência decisiva de fatores econômicos, sociais, culturais e políticos. A cultura anglo-saxônica e a estabilidade democrática dos EUA criaram um ambiente fértil para o empreendedorismo. No Brasil, a complexa história política e cultural, com menor ênfase na autonomia individual, gerou uma trajetória mais desafiadora para a EE.

No Brasil, as primeiras iniciativas de EE foram isoladas, com a disseminação massiva ocorrendo mais tardiamente, impulsionada principalmente por organizações civis e programas como Softex e REUNE-Brasil, que lançaram mão do professor Dolabela como multiplicador e criador da metodologia TTT para treinar centenas de professores e milhares de alunos.

Conforme se mostrou ao longo do artigo, a disseminação da EE foi influenciada de forma importante por agências governamentais, associações profissionais e organizações da sociedade civil. Assim, as faculdades e universidades deveriam dividir os créditos pelo avanço da EE com estes outros atores e agentes, e aprender a envolvê-los continuamente em prol da melhoria do ecossistema empreendedor, promovendo uma colaboração mais integrada.

Apesar do início tardio e das adversidades, o Brasil tem feito esforços significativos na promoção da EE. Programas como o Softex e o Programa Reune-Brasil foram importantes para a criar e disseminar a cultura empreendedora pelo país, impactando inúmeras IES e fomentando uma nova geração de empreendedores e inovações. Contudo, o progresso do Brasil em EE ainda está atrás dos EUA, em parte devido à sua complexa história política e econômica e também devido ao seu papel de seguidor, sendo influenciado principalmente por autores, teorias, modelos e práticas desenvolvidas nos EUA, Canadá e alguns países europeus.

Apesar do início tardio, o Brasil tem avançado significativamente na promoção da EE, mas ainda mantém-se no papel de "seguidor" de modelos estrangeiros. O desafio para o futuro é que pesquisadores e instituições brasileiras proponham iniciativas de EE mais autônomas, considerando as particularidades locais, mas envolvendo a parceria dos agentes governamentais e da sociedade civil. As universidades e as agências de fomento devem reconhecer a importância da colaboração entre todos os agentes envolvidos no ecossistema empreendedor.

Este estudo, limitado pelos dados históricos, contribui para a compreensão da trajetória histórica da EE no Brasil. Entretanto, sugere-se para futuras investigações: ampliar a amostra de pioneiros brasileiros da EE (dados primários). Relativamente às fontes secundárias, seria interessante levantar dados sobre a iniciativa do Sebrae MG e da UFMG que trouxe professores canadenses de EE ao Brasil. Também poder-se-ia contatar diretamente as organizações ou profissionais que se envolveram com os programas Softex, Fumsoft, Programa Reune-Brasil e Sebrae para reunir documentos históricos e mais informações.

Reconhecimento

Ao GEEI do CRA-SP pela realização e disponibilização de entrevistas com os pioneiros citados neste trabalho (quadro 1 abaixo). Agradeço ao coordenador e vice-coordenador do Grupo, Jefferson Freitas A. de Oliveira e Jorge Elias Aoni, respectivamente; e ainda aos integrantes: Álvaro Augusto A. Mello, Aleksandro de Siqueira Silva, Germano Julio Badi, Júlia Valéria Telles, Fernanda Baracho Sakatauskas, Herbert Mascarenhas, Marcia Kitz, Elisabete Fernandes, e José Mauricio Dell’Osso. A autora desse artigo participou do trabalho de pesquisa junto com os membros do grupo nas atividades de discussão, formulação do questionário, seleção da amostra, análises e redação de dois trabalhos já submetidos e apresentados em conferências nacionais (citados nas referências).

Quadro 1 - Amostra - Pioneiros da Educação Empreendedora no Brasil

PIONEIRO(A)	PRIMEIRA INICIATIVA DE EE ANO - IES	Linha do tempo
Ronald Jean Degen	1979 - EAESP-FGV	1a. década
Álvaro Augusto Araújo Mello	1981 - EAESP-FGV	1a. década
Silvio Aparecido dos Santos	1984 - FEA-USP	1a. década
Fernando Celso Dolabela Chagas	1992 - UFMG	2a. década
Fábio Roberto Fowler	1992 - EFEI (UNIFEI)	2a. década
Édis Mafrá Lapolli	1992 - UFSC	2a. década
Luiz Arnaldo Biagio	1994 - CEUNSP	2a. década
José Alberto Aranha	1994/5 - PUC-RJ	2a. década
Carlos Tasso Eira de Aquino	2000 - FUNCAMP (UNICAMP)	3a. década
Rose Mary Almeida Lopes	2002 - ESPM	3a. década

REFERÊNCIAS

- Alves, A. & Caio Alves, C. (2024). *60 anos do Golpe Militar de 1964: uma reflexão necessária sobre democracia e direitos*. <https://comunica.ufu.br/noticias/2024/03/60-anos-do-golpe-militar-de-1964-uma-reflexao-necessaria-sobre-democracia-e>
- Amable, B. (2011). Morals and politics in the ideology of neo-liberalism. *Socio-Economic Review*, 9(1), 3–30.
- Bauer, R. O. (1978). *Small Business goes to College*. College and University Courses in Small Business Management and Entrepreneurship. Washington: Small Business Administration.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H., & Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 25(6), 417–427. DOI: [10.5367/jihe.2011.0065](https://doi.org/10.5367/jihe.2011.0065)
- Bochini, B. (2014). *Milagre para uns, crescimento da economia foi retrocesso para maioria*. São Paulo: Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-03/milagre-para-uns-crescimento-da-economia-foi-retrocesso-para-maioria>
- Cooper, A.C. (2003). Entrepreneurship: The Past, the Present, the Future, in Acs, Z.J. & Audretsch, D.B. (eds.), *Handbook of Entrepreneurship Research*, Dordrecht: Kluwer.
- Dolabela, F. (1999). *Oficina do Empreendedor*. São Paulo: Cultura. 1999.
- Eckhardt, J. T., & Shane, S. A. (2003). Opportunities and entrepreneurship. *Journal of Management*, 29(3), 333–349. DOI: [10.1177/014920630302900304](https://doi.org/10.1177/014920630302900304)
- Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial Education: Mapping the Debates in the United States, the United Kingdom and Finland*, Garland Publishing, Taylor & Francis Group, London.
- European Commission (2012). *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, France: European Commission. Disponível em: https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. DOI: [10.1108/03090590810899838](https://doi.org/10.1108/03090590810899838)
- Fayolle, A., Verzat, C. & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: the theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), p. 895–904.
- Ferragina, E. 2013. The socio-economic determinants of social capital and the mediating effect of history: Making Democracy Work revisited. *International Journal of Comparative Sociology*, 54(1), 48–73.
- Ferragina, E. (2023). Comparative Historical Analysis. *LIEPP Methods Brief*, 23(05).
- Ferreira, F.V. (2010). Potencialidades da análise histórica nos estudos organizacionais brasileiros. *Rev. Adm. Empresas*, 50(1), 37–47.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978–1979*. London: Palgrave Macmillan.
- Hägg, G. & Kurczewska, A. (2022). *Entrepreneurship Education: Scholarly Progress and Future Challenges*. Routledge: New York and Oxon, UK.
- Hannon, P. D. (2005). Philosophies of enterprise and entrepreneurship education and challenges for higher education in the UK. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, p.105–114. DOI: [10.5367/0000000053966876](https://doi.org/10.5367/0000000053966876)
- Hoad, W. M. (1951). *Outline and Source Material for Small Business Education*. Washington: U.S. Department of Commerce. <https://books.google.com.br/books?id=Wn9g221TLQwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>
- Hytti, U., & O’Gorman, C. (2004). What Is “Enterprise Education”? An Analysis of the Objectives and Methods of Enterprise Education Programmes in Four European Countries. *Education and Training*, 46, 11–23. DOI: [10.1108/00400910410518188](https://doi.org/10.1108/00400910410518188)
- Instituto Euvaldo Lodi - IEL (2009). *Relatório de 40 anos de atividades*. Brasília: Instituto Euvaldo Lodi. https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/03/7d/037d01c1-9768-4530-90a1-1b075f91a8e6/20120706174316804933u.pdf
- Jones, C., Matlay, H., Penaluna, K. and Penaluna, A. (2014). Claiming the future of enterprise “education”. *Education + Training*, 56(8/9), p. 764–775
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283–300.
- Kuratko, D. and Covin, J.G. (2025). Fifty years of entrepreneurship: Recalling the past, examining the present, & foreshadowing the future. *Journal of Business Research*, v.186, 114980. DOI: [10.1016/j.jbusres.2024.114980](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114980)
- Kuratko, D. F., & Morris, M. H. (2018). Examining the future trajectory of entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 56: 11–23.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education- What, Why, When, How*. OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lopes, R.M.A.L. & Lima, E.O. (2019). Current challenges and promising avenues for entrepreneurship research. *Revista de Administração de Empresas*. 59(4), p. 284–292. DOI: [10.1590/S0034-759020190406](https://doi.org/10.1590/S0034-759020190406)

- Lopes, R.M.A., Oliveira, J.F.A, Telles, J.V. & Mello, A.A.A. (2024a). *Iniciativas de educação empreendedora no ensino superior brasileiro na ótica de pioneiros*. Abstract in Anais of XIII EGEPE - Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas. Curitiba: ANEGEPE, 2024.
- Lopes, R.M.A., Oliveira, J.F.A, Telles J.V. & Mello, A.A.A. (2024b). Influências teóricas e pessoais, contribuições e inter-relações dos pioneiros da educação empreendedora no ensino superior brasileiro. In anais of XLVIII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2024. <https://eventos.anpad.org.br/uploads/articles/131/approved/afd208b1d98bc70e0aedc93bb4371c14.pdf>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. D Van Nostrand Company. <https://doi.org/10.1037/14359-000>
- McMullan, W., & Long, W. A. (1987). Entrepreneurship education in the nineties. *Journal of Business Venturing*, 2(3), 261– 275.
- Morris, M. H., Kuratko, D. F. and Cornwall, J. R. (2015). The evolution of entrepreneurship in universities. pp 3-19, in Morris, M. H., Kuratko, D. F. and Cornwall, J. R. (2015). *Entrepreneurship Programs and the Modern University*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Ltd. ISBN: 978 1 78347 197 3
- Ometto, A.M., Furtuoso, M.C.O & Silva, M.V. (1995). Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. *Rev. Saúde Pública* 29 (5). DOI: 10.1590/S0034-89101995000500011
- Peixoto, M. (2008). *Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação*. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Brasília: Senado Federal. <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>
- Pereira, C. N. & Castro, C. N. (2021). *Assistência técnica na agricultura brasileira: uma análise sobre a origem da orientação técnica por meio do censo agropecuário de 2017*. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10893>
- Pittaway, L. (2021). *Entrepreneurship Education in Higher Education: A Review of the US Context*. Disponível em: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3942514> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3942514>
- Rindova, V., Barry, D., & Ketchen, D. J. (2009). Entrepreneurship as emancipation. *Academy of Management Review*, 34(3), 477-491. DOI: 10.5465/amr.2009.40632647
- Rotter, J.B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs: General and Applied*. 80(1): 1–28. DOI: 10.1037/h0092976
- Santos, J.C.O.. (2017). A formação da moral judaico-cristã: a herança ocidental e a dignidade humana. *Revista Unitas*, 5(1), 108-119.
- Sebrae (2013). *Conhecendo o Sebrae*. Curso, versão completa – 14 de março de 2013.
- Sebrae (2017). Manual de Gestão do Programa Nacional de Educação Empreendedora. <https://bis.sebrae.com.br/bis/download.zhtml?t=D&uid=73adf3f11d4bc270f430c7d995a7b423>
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217- 226. <https://www.jstor.org/stable/259271>
- Softex. *Relatório 2002/2003*. Sociedade para Promoção da Excelência do Software Brasileiro. Campinas: Softex. <https://www.softex.br/wp-content/uploads/2013/06/Relat%C3%B3rio-Anual-2003.pdf>
- Wadhwani, R.D. & Viebig, C. (2021). Social imaginaries of entrepreneurship education: The United States and Germany, 1800–2020. *Academy of Management Learning and Education*, 20(3). DOI: 10.5465/amle.2020.0195
- Uemura, M.R.B, Lopes, R.M.A, Vasconcellos, L. (2024). Entrepreneurial Education in high school in Brazil: ontological and educational approach. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v.18. DOI: 10.12712/rpca.v18iEspecial.583

Perspetivas de Crescimento das Empresas da Cidade de Lichinga Face às Linhas de Crédito BNI e GOV. COVID-19

Stiven Manuel

UCM-FAGREFF

E-mail: smanuel@ucm.ac.mz

Saïde Mirasse

SS Consultoria & Serviços

saidedarosa11182@gmail.com

Jacinto Jemusse

UCM-FAGREFF.

jjemusse@ucm.ac.mz

Verónica Manuel

UNIROVUMA-ISDRB.

njaulaveronica@gmail.com

Resumo: Para aliviar o impacto da pandemia da COVID-19 no país, o governo moçambicano através do Banco Nacional de Investimento (BNI) lançou no mercado duas linhas de crédito destinadas ao financiamento da tesouraria e das necessidades de investimento. Neste contexto, o presente estudo procura avaliar as perspetivas de crescimento das empresas face às linhas de crédito BNI e GOV. COVID-19, focando-se nas empresas da Cidade de Lichinga. As duas linhas de crédito foram criadas para financiar as componentes de tesouraria e investimento das micro, pequenas e médias empresas afetadas direta ou indiretamente, de modo a dotá-las de capacidades para enfrentar as dificuldades operacionais e permitir a geração de fluxos de caixa resultantes das suas operações. Nesta senda, optamos por trabalhar com 35 empresas filiadas ao CEP-Delegação de Niassa (2020–2021), tendo metodologicamente, optado por um estudo quantitativo, subsidiado por uma pesquisa descritiva e exploratória. Constatou-se que, grande parte dos empresários têm conhecimento das linhas de crédito. O estudo apontou ainda que 42.9% das empresas enquadraram-se na categoria "Pequenas e Médias empresas" com volume de negócios não superior a 14.700 milhões de MTn. As empresas da cidade de Lichinga, devido à incerteza no acesso ao financiamento do BNI e tendo em conta a sua real situação, face aos critérios de elegibilidade apresentados pelo BNI, grande parte destas, não cumprem a estes critérios e apresentam uma perspetiva de crescimento na ordem de 2.0 pontos percentuais negativos. **Palavras-chave:** empresas, linhas de crédito, perspetivas de crescimento

Abstract: To alleviate the impact of the COVID-19 pandemic on the country, the Mozambican government, through the National Investment Bank (BNI), launched two credit lines to finance treasury and investment needs. In this context, this study seeks to assess the growth prospects of companies facing the BNI and GOV. COVID-19 credit lines, focusing on companies in the city of Lichinga. The two credit lines were created to finance the cash and investment components of micro, small, and medium-sized enterprises directly or

indirectly affected, providing them with the capacity to face operational difficulties and enable the generation of cash flows from their operations. To this end, we chose to work with 35 companies affiliated with the CEP-Niassa Delegation (2020–2021), and methodologically, we opted for a quantitative study supported by descriptive and exploratory research. We found that most business owners are aware of the credit lines. The study also found that 42.9% of companies fall into the "Small and Medium-Sized Enterprises" category, with a turnover of less than 14.7 billion MTn. Due to uncertainty in accessing BNI financing and considering their atual situation, many companies in the city of Lichinga do not meet these criteria and have a growth outlook of approximately 2 percentage points.

Keywords: companies, credit lines, growth prospects

I. INTRODUÇÃO

O presente estudo faz uma avaliação das perspectivas de crescimento das empresas da cidade de Lichinga face as linhas de crédito do Banco Nacional de Investimentos (BNI) e Gov. Covid-19, no âmbito da implementação de políticas de incentivo ao crescimento em tempos da pandemia Covid-19 em Moçambique. Para o efeito, privilegiou-se uma análise descritiva e exploratória com base em dados primários coletados através de um inquérito administrado a um total de 35 empresas selecionados por conveniência, sendo 42.9% Pequenas e Médias empresas e 14.3% Microempresas.

Devido à situação de emergência sanitária que tem levado a medidas de restrição de movimentação (principalmente de pessoas), cancelamento de eventos internacionais e restrição da atividade económica. No global vislumbram-se impactos substanciais no turismo, transporte aéreo, preços das *commodities*, volatilidade dos mercados financeiros, entre outros Ziady. H. (2020, 5 de Setembro).

Os resultados do inquérito dirigido pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), (INE, 2020), avançam que a maior parte dos agentes económicos afectados declararam baixa procura de bens e serviços (75.5%), dificuldades de tesouraria (47.8%), dificuldades de compras ou vendas no estrangeiro (43.9%) e falta de matéria-prima ou mercadoria (39.8%) como principais constrangimentos enfrentados por empresas moçambicanas durante os meses de Abril a Junho de 2020. Por outro lado, espera-se que o volume de investimento venha a ser afetado pela redução do fluxo de investimento direto estrangeiro ou pelo adiamento de iniciativas empresariais (Confederação das Associações Económicas de Moçambique [CTA], 2020).

O Governo de Moçambique, em resposta aos impactos da COVID-19, adoptou um conjunto de medidas com vista a estimular a atividade económica. Apesar da melhor das intenções com a implementação destas medidas, verifica-se que em grande parte, estas não geraram o impacto que se esperava no sector empresarial (CTA, 2020).

Na amostra verificou-se, que a maior parte das empresas na cidade de Lichinga apresentam uma redução significativa dos seus rendimentos no exercício das atividades económicas, permitindo desta forma um decréscimo na perspectiva de crescimento, facto

coadjuvado com inexistência de uma contabilidade organizada para fazer face a possíveis critérios de elegibilidade no sector financeiro moçambicano. *Face ao exposto, foi formulada a seguinte questão de investigação: Qual a perspetiva de crescimento das empresas da cidade de Lichinga face às linhas de crédito BNI e GOV. Covid-19?*

Especificamente, procura-se neste estudo, descrever os principais critérios de elegibilidade formulados pelo BNI; estimar as taxas de crescimento das empresas que aderiram às linhas de crédito BNI e GOV. COVID-19 e demonstrar a situação atual dos trabalhadores nas empresas da cidade de Lichinga.

A partir dos objetivos específicos, foram formuladas 3 hipóteses: H1): Há uma associação entre os critérios de elegibilidade para o acesso às linhas de crédito e a adesão das empresas; (H2): Há uma associação entre as empresas que aderiram às linhas de crédito BNI e GOV. COVID-19 e o seu capital social; (H3): Há uma associação entre a pandemia Covid-19 e o número de trabalhadores nas empresas da cidade de Lichinga.

Com isto, o estudo permite maior reflexão sobre o estágio atual das empresas na cidade de Lichinga, face a elegibilidade nos critérios para adesão às linhas de crédito (BNI e GOV. COVID-19) lançadas pelo Governo, procurando uma divulgação mais integral da situação que as empresas da cidade de Lichinga tem enfrentado com os procedimentos para adesão as linhas de financiamento no mercado financeiro.

1.1 Impacto da Covid-19 no Sector Empresarial Moçambicano

Desde a eclosão da pandemia COVID-19, o sector empresarial moçambicano tem vindo a registar prejuízos avultados devido, essencialmente, aos constrangimentos que esta pandemia impõe a este sector em termos de acesso ao mercado, aumento dos custos de produção e deterioração do ambiente macroeconómico.

Segundo CTA (2020), verificou-se que, cerca de 92% foram das 578 empresas em Moçambique, foram afetadas negativamente pela pandemia, e apenas 8% não sofreram impactos significativos.

De acordo com o BNI (2020), no contexto nacional, os choques provocados pela pandemia COVID-19 constituem fatores com implicações significativas na gestão das políticas monetária e fiscal, que condicionam as perspetivas de crescimento económico para o presente ano e para os anos subsequentes, com impactos catastróficos para o desenvolvimento económico e social do País. Neste contexto, com vista a minimizar os impactos negativos do COVID-19, o BNI, negociou com o Instituto Nacional de Segurança Social (INSS), um financiamento para o seu balanço, através da emissão de Obrigações Corporativas (Obrigações BNI COVID-19 2020), com a finalidade de mobilizar recursos para financiar as Micro, Pequenas e Médias Empresas (MPME's), afetadas direta ou indiretamente pelos impactos da pandemia COVID-19.

Estes recursos que entram no balanço do BNI sob forma de empréstimo a uma taxa baixa de 4%, serão repassados pelo Banco às empresas a uma taxa também acessível ($4\% + Spread$) para permitir que as empresas não fiquem sufocadas com reembolso e pagamento de juros altos em momento de crise. Assim, com estes recursos, o BNI criou a "Linha de Crédito BNI COVID-19" para MPME's afetadas pelo COVID-19.

Neste modelo, o INSS toma o “risco BNI” e o BNI vai tomar o risco dos mutuários (empresas beneficiárias), ou seja, independentemente de as empresas reembolsarem ou não, o BNI deverá reembolsar os recursos ao INSS. Assim, o BNI deverá tudo fazer para assegurar o reembolso total dos fundos pelos mutuários, para que por sua vez possa repagá-los ao INSS, sendo por isso que o Banco, para a minimização do risco, exigirá às empresas beneficiárias, garantias reais ou financeiras que cubram no mínimo 120% do valor do financiamento.

1.2 Perspetivas de Crescimento das Empresas

De acordo com a previsão económica mundial referente a abril de 2020, o impacto generalizado da COVID-19 deu origem a um panorama económico sombrio. A previsão de crescimento económico global para 2020 foi revista de 3,3%, em janeiro de 2020, para uma contração de 3,4%, em abril de 2020, significa que o crescimento em abril de 2020 foi de -0.1%, ou seja, entra-se num período recessivo. Consequentemente, a previsão de crescimento económico regional da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) foi igualmente revista, passando de um crescimento de 2,3%, em outubro de 2019, para uma contração de 3,4%, em abril de 2020. Com a desaceleração económica prevista devido à pandemia e às implicações orçamentais para as medidas de política que os Estados-Membros estão a instituir, estima-se que o défice orçamental da Região da SADC para 2020 aumente para 8,9%, em comparação com a estimativa de outubro de 2019 de 4,5%. Estima-se que o nível da dívida regional aumente para uma média de 70,7% em relação ao PIB, em 2020, a partir da estimativa de outubro de 2019, de 60,1%, em relação ao PIB (SADC, 2020).

À semelhança da situação na economia mundial, as evidências sugerem que a COVID-19 poderá ter um impacto significativo na economia nacional. Na economia mundial estima-se que em 2020 o COVID-19 reduza em 2pp a taxa de crescimento esperada (3,6%). Em 2020 a economia moçambicana foi prevista um crescimento na ordem de 2% e 2,3% (CTA,2020).

II. METODOLOGIA

Quanto à abordagem, optou-se por um estudo de natureza quantitativa. A realização deste estudo baseou-se, essencialmente, em técnicas metodológicas que consistem numa mescla entre análise descritiva e exploratória. A análise foi empregue para analisar os dados da pesquisa recorrendo ao uso de tabelas de frequências simples (absolutas/relativas) e acumuladas, gráficos (de barras e circulares). A análise exploratória por sua vez, foi empregue para analisar e resumir as principais características dos dados da pesquisa e tirar ilações sobre o comportamento dos fatores que influenciaram nas perspetivas de crescimento das empresas da cidade de Lichinga face as linhas de crédito BNI e GOV. COVID-19.

2.1. Dados da pesquisa

Os dados da pesquisa foram obtidos em fontes primárias através de um inquérito on-line administrado a um total de 35 empresas sediadas na cidade de Lichinga e de todos os

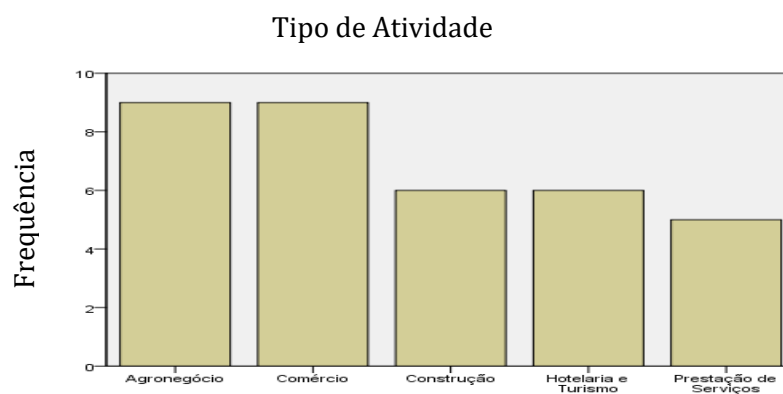
setores de atividade económica. A definição do tamanho da amostra baseou-se na técnica de escolha de amostra assente no princípio da margem de erro que, para um nível de confiança de 90% e um universo de 282 empresas filiadas ao Conselho Empresarial Provincial (CEP) – Delegação da CTA-Niassa, usando uma amostra aleatória (calculada em Excel) e estabeleceu-se um tamanho da amostra de 35 empresas.

Os dados foram processados através de ferramentas estatísticas em face da pesquisa quantitativa, nomeadamente *IBM SPSS Statistics vs 26* e o Microsoft Excel. Os dados da pesquisa foram obtidos em fontes primárias através de um inquérito *on-line*, através de um formulário Google criado para o efeito, administrado a um total de 35 empresas com sede na cidade de Lichinga e de todos setores de atividade económica.

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente secção apresenta os resultados da pesquisa bem como a discussão dos critérios apresentados pelo BNI, no âmbito do financiamento às empresas. Conforme ilustra o gráfico 1, a definição dos sectores de actividade económica baseou-se na categorização realizada pelo Ministério da Indústria e Comércio. Verifica-se que maior parte das empresas que participaram deste no estudo estão inseridas no ramo de agronegócios e Comércio

Gráfico 1: Distribuição setorial das empresas Inquiridas



Fonte: Elaboração própria

3.1 Sectores Elegíveis para o Financiamento

De acordo com o BNI (2020), são elegíveis as micro, pequenas e médias empresas, tal como definidas na tabela 1, nos dados do Decreto nº 44/2011, de 21 de Setembro, que desenvolvam atividades enquadradas no Classificador de Atividades Económicas (CAE) e que cumpram os demais requisitos de elegibilidade e condições de acesso definidos para o efeito:

Tabela 1: Setores elegíveis as linhas de créditos BNI

Categoria de beneficiários	Número de trabalhadores	Volume anual de negócios (MT)
Micro Empresas	1 a 4	Até 1.200.000
Pequenas Empresas	5 a 49	Até 14.700.000
Médias Empresas	50 a 99	Até 29.000.000

Fonte: Classificação segundo o Decreto nº 44/2011, de 21 de setembro

Tabela 2: Setores atividades das empresas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	Agronegócio	9	25.7	25.7	25.7
	Comércio	9	25.7	25.7	51.4
	Construção	6	17.1	17.1	68.6
	Hotelaria e Turismo	6	17.1	17.1	85.7
	Prestação de Serviços	5	14.3	14.3	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Fonte: Elaboração própria

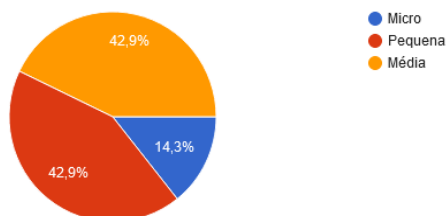
Conforme a tabela 2 acima, as empresas dedicadas ao Agronegócio e Comércio foram as que apresentaram a maior frequência no processo de candidaturas as linhas de crédito BNI e GOV.COVID-19. Verifica-se que a maior parte das empresas são “Pequenas e Médias” de acordo com o Decreto nº 44/2011, de 21 de setembro. E por sua vez, o gráfico 2, apresenta a proporção da dimensão das empresas que participaram no inquérito.

A classificação da dimensão das empresas baseou-se no critério de número de trabalhadores constante no Decreto nº 44/2011, de 21 de setembro.

De acordo com a tabela 3, verifica-se que maior parte das empresas que participaram neste estudo estão na categoria de Pequenas e Médias Empresas

Gráfico 2: Dimensão das empresas Inquiridas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	Difícil acesso	7	20.0	20.0	20.0
	Fácil acesso	6	17.1	17.1	37.1
	Sem opinião	22	62.9	62.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0	



Fonte: Elaboração própria

Tabela 3: Dimensão das empresas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	Média	15	42.9	42.9	42.9
	Micro	5	14.3	14.3	57.1
	Pequena	15	42.9	42.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Fonte: Elaboração própria

3.2 Critérios de Elegibilidade que constituem entraves para as Empresas

De acordo com a tabela 4, 20% das empresas consideram os critérios de elegibilidade exigidos pelo BNI como sendo de difícil acesso às Linhas de Crédito, dentre elas 57% são microempresas e 43% pequenas empresas. Por outro lado, conforme a tabela 5, 83% das médias empresas consideram de fácil acesso.

Tabela 4: Critérios de elegibilidade exigidos pelo BNI

Fonte: Autores (2021)

Tabela 5: Dimensão *Critérios de elegibilidade

		Critérios de elegibilidade			Total
		Difícil acesso	Fácil acesso	Sem opinião	
Dimensão	Média	0	5	10	15
	Micro	4	0	1	5
	Pequena	3	1	11	15
Total		7	6	22	35

Fonte: Elaboração própria

3.3 Perspetivas de Crescimento das Empresas

De acordo com a tabela 6, verifica-se que a maior parte das empresas que não aderiram aos financiamentos do BNI, apresentaram maior expectativas de crescimento em relação às empresas que aderiram/submeteram os pedidos de financiamento (tanto para Tesouraria assim como para Investimentos), onde cerca de 34.3% das empresas almejam um crescimento na ordem de 2.0% e apenas 8.6%, tem expectativas de crescer na ordem de 3.0%. Portanto, 45.7% das empresas que aderiram ao financiamento das linhas de crédito BNI e GOV.COVID-19, não tem perspectivas de crescimento para o exercício económico 2020, em contrapartida 34.3% e 8.6% das empresas tem tendências de crescer em 2% e 3%, respetivamente.

Tabela 6: Expetativa de crescimento das empresas face ao financiamento

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	-2,0%	2	5.7	5.7	5.7
	-5,0%	1	2.9	2.9	8.6
	0,0%	16	45.7	45.7	54.3
	2,0%	12	34.3	34.3	88.6
	3,0%	3	8.6	8.6	97.1
	5,0%	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Fonte: Elaboração própria

A pandemia eclodiu num momento em que a economia de Moçambique se encontrava em paulatino arrefecimento e relativamente fragilizada. Os dados do Banco Mundial indicam que as taxas de crescimento do PIB vinham a reduzir-se nos anos anteriores à pandemia, registando-se 3,4 %, em 2018, e 2,3 %, em 2019, respetivamente. Portanto, em nada relacionadas com a pandemia em si. Estimada uma taxa de crescimento real do PIB de Moçambique em -1,3 %, para 2020, prevê-se que em 2021 cresça 1,7 %, em 2022 suba para 4,1 % e atinja 6,3 % em 2023 (*World Bank Group*, 2021 cit. em Sambo, 2021).

Para Sambo (2021), espera-se que a linha de financiamentos advindos da parceria com o Governo não seja oriunda de receitas próprias do Estado, e sim dos empréstimos adquiridos ao FMI. Por sua vez, o relatório do BNI refere que o total de crédito disponibilizado no âmbito da COVID-19 (1600 milhões de MTn) foi absorvido na economia pelos seguintes setores: comércio (29%), avicultura (1%), turismo (1%), indústria alimentar (8%), agricultura (6%), educação (6%) e outros, os quais se pressupõe terem incidido principalmente ao nível de tesouraria das empresas receptoras.

Para Ibraimo e Muianga (2020), a injeção de moeda estrangeira na economia, através do financiamento aos bancos comerciais, permitirá que estes tenham maior disponibilidade em financiar empresas e famílias, nomeadamente para despesas de importação de bens e serviços. Por sua vez, Mussagy (2021, p. 44), alerta para possíveis perdas financeiras significativas, estimadas em milhões de dólares norte-americanos, devido à pandemia Covid-19.

Com isto, verifica-se que as empresas da cidade de Lichinga, devido à incerteza no acesso ao financiamento do BNI e tendo em conta a real situação destas, face aos critérios de elegibilidade apresentados pelo BNI, grande parte destas, apresentam uma perspetiva de crescimento na ordem de -2.0 pp. Portanto, as pequenas empresas tendem a ter maior expectativa de crescimento em relação às micro e médias empresas, conforme os dados da tabela 7.

Tabela 7: Dimensão * Expectativa de crescimento

		Expectativa de crescimento						Total
		-2,0%	-5,0%	0,0%	2,0%	3,0%	5,0%	
Dimensão	Média	1	0	6	6	1	1	15
	Micro	0	0	2	2	1	0	5
	Pequena	1	1	8	4	1	0	15
Total		2	1	16	12	3	1	35

Fonte: Elaboração própria

3.4 Situação Atual de Trabalhadores

De acordo com a tabela 8, verifica-se, por um lado, que mais de 57% das empresas mantêm o número de trabalhadores e 40% reduziram/demitiram e apenas 2,9% contrataram/aumentaram trabalhadores. Por outro lado, analisando os dados da tabela 9, verifica-se que, 25% das empresas do setor de comércio manteve os seus trabalhadores e teve um incremento de cerca de 2,9% devido as oportunidades obtidas com a evolução da pandemia Covid-19, ainda o mesmo sector, reduziu os seus trabalhadores em 21% juntamente com os setores de construção civil e o sector de prestação de serviços teve a maior redução de trabalhadores em cerca de 29%.

Tabela 8: Situação atual dos trabalhadores

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	Aumentou	1	2.9	2.9	2.9
	Diminuiu	14	40.0	40.0	42.9
	Manteve	20	57.1	57.1	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 9: Tipo de atividade * Situação atual dos trabalhadores

		Situação atual de trabalhadores			Total
		Aumentou	Diminuiu	Manteve	
Tipo de atividade	Agronegócio	0	2	7	9
	Comércio	1	3	5	9
	Construção	0	3	3	6
	Hotelaria e Turismo	0	2	4	6
	Prestação de Serviços	0	4	1	5
Total		1	14	20	35

Fonte: Elaboração própria

Para sustentar estes resultados, recorreremos também aos dados do INE (2020), que afirma: as empresas que foram forçadas a encerrar representam perto de 3,0% do universo afetado, tendo esta medida tirado emprego a 43 578 trabalhadores, sendo o sector de comércio por grosso e a retalhado, reparação e manutenção de viaturas o que maior número de trabalhadores afetou (24 200). Nos meses de abril, maio e junho apenas 87,3%, 80,9% e 80,2% de empresas conseguiram pagar as remunerações dos seus trabalhadores na totalidade, respetivamente.

De acordo com o Observatório Nacional de Saúde (ONS), até o fim de março de 2021, os fluxos de migração tanto de comércio como de turistas e trabalhadores foram drasticamente afetados como resultado dos bloqueios das fronteiras e limitações de horário de comércio. Com flutuações nos níveis de mobilidade ao longo do tempo, as análises epidemiológicas indicam que a transmissão diminuiu significativamente com a limitação de mobilidade à medida que as restrições foram ampliadas.

Por sua vez, o relatório do CTA (2020), destaca que o Setor Empresarial em Moçambique registou grandes prejuízos durante a pandemia Covid-19, onde verificou-se aumento dos custos de produção e deterioração do ambiente macroeconómico, onde foram inquiridas 578 empresas das quais 92% foram afetadas negativamente e o remanescente não sofreu impacto significativo. Durante a crise, este setor defrontou imensos desafios, resultando em prejuízos significativos, o que impulsionou ao aumento dos custos de produção e à estagnação do ambiente macroeconómico cooperaram para essa situação.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta que todas as empresas da cidade de Lichinga, devido à incerteza no acesso ao financiamento do BNI e tendo em conta a real situação destas, face aos critérios de elegibilidade apresentados pelo BNI, grande parte destas, apresentam uma perspetiva de crescimento na ordem de -2pp. Com isso, as pequenas empresas tendem a ter maior expectativas de crescimento em relação às micro e médias empresas.

Quanto a situação atual dos trabalhadores, nota-se que por um lado, mais de 57% das empresas mantêm o número de trabalhadores e 40% reduziram/demitiram e apenas 2,9% contrataram, ou seja, aumentaram trabalhadores. Por outro lado, verifica-se que, 25% das empresas do sector de comércio manteve os seus trabalhadores e teve um incremento de cerca de 2,9% devido as oportunidades obtidas com a evolução da pandemia Covid-19, ainda o mesmo setor, reduziu os seus trabalhadores em 21% juntamente com os setores de construção civil e o sector de prestação de serviços teve a maior redução de trabalhadores em cerca de 29%.

Os resultados da avaliação feita, sugerem alteração de critérios de elegibilidade das empresas para terem acesso às linhas de crédito desta natureza e maior transparência no processo de avaliação das candidaturas por parte dos credores. Constatou-se ainda que, em Lichinga, 20% das empresas amostradas, consideram como critérios que dificultam o acesso às Linhas de Crédito, dentre elas 57% são microempresas 43% pequenas empresas. Por outro lado, 83% das médias empresas consideram "para" "83% das médias empresas amostradas consideram de fácil acesso.

Portanto, para fazer face aos constrangimentos enfrentados pelas empresas, na perspetiva de crescimento, sugere-se que estas, procurem se reinventar face a situação da pandemia e que estejam mais organizadas para possíveis critérios de elegibilidade no setor financeiro moçambicano. Salientar que o Governo deve procurar estratificar as empresas para melhor alocar os créditos ao setor produtivo nacional, no sentido de apoiar as empresas afectadas por pandemias desta natureza a melhor competitividade no acesso às linhas de créditos.

REFERÊNCIAS

- Banco Nacional de Investimento (BNI). (2020). *Relatório e contas 2020: Banco Nacional de Investimento*. <https://www.bni.co.mz/content-files/uploads/2021/05/RC-2020-1.pdf>.
- Ziady, H. (2020, 5 de fevereiro). *Global shipping has been hit by the coronavirus. Now goods are getting stranded*. CNN. <https://edition.cnn.com/2020/02/05/business/shipping-coronavirus-impact/index.html>.

- Confederação das Associações Económicas de Moçambique (CTA). (2020). *Impacto da COVID-19 no setor empresarial moçambicano e propostas de medidas para a sua mitigação*. Confederação das Associações Económicas de Moçambique. Maputo.
- Decreto nº 12/2020 de 2 de Abril – Aprova as medidas urgentes de exceção, necessárias, adequadas e proporcionais à situação para prevenir a propagação da pandemia do COVID-19, salvaguardando a vida humana, a saúde pública e assegurando o funcionamento dos serviços. Maputo.
- Decreto nº 44/2011 de 21 de Setembro – Estatuto Geral das Micro, Pequenas e Médias Empresas. Maputo.
- Ibraimo, Y., & Muianga, C. (2020). A Economia de Moçambique e a COVID-19: Reflexões à volta das recentes medidas de política monetária anunciadas pelo Banco de Moçambique. IDEIAS 126. IESE. Disponível em http://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2020/04/ideias-126_YICM.pdf.
- INE. (2020). Resultados do inquérito sobre Impacto da COVID-19 nas empresas. Maputo.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8ª ed. Atlas. São Paulo.
- Mussagy, I. H. (2021). *Economia de Moçambique e os Desafios da Nova Crise*. Maputo, Moçambique: Alcance.
- ONS. (2021). COVID-19 em Moçambique - Relatório do 1º ano. Maputo: MISAU.
- SADC. (2020). Resposta Regional da SADC à Pandemia Da Covid-19: Boletim nº 2.
- Sambo, M. G. (2021). Desafios para Moçambique – A recessão económica em Moçambique: foi a COVID-19? Um olhar a partir do sector externo. Maputo: IESE.
- World Bank Group. (2021) *Global Economic Prospects*. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35647/9781464816659.pdf>.

Práticas didático pedagógicas expositivo-dialogadas e a sensibilização empreendedora de técnicos em segurança do trabalho e administração no CEEPAMEV em Ilhéus BA

Ismara Sobral Pereira

Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB/PPGER | adv.ismarasobral@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3555-6401>

Milton Ferreira da Silva Junior

Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB/PPGER | milton.silva@cja.ufsb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-3168-5132>

Cláudia Oliveira Reis

Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGEPS | claudia.reisadm@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-3947-3345>

Resumo: Este trabalho resumidamente apresenta um relato de experiências das boas práticas didático-pedagógicas aplicadas no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Álvaro Melo Vieira, escola técnica profissional localizada em Ilhéus, na região Sul da Bahia. Objetivou sensibilizar as características potenciais empreendedoras e intraempreendedor em aulas de um curso Técnico de Segurança e Administração, através de práticas inovadoras, com aulas expositivo-dialogadas, por especialistas e profissionais convidados das áreas temáticas, ao relatarem seus casos de sucesso e vivências, integrando teoria e prática. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo e exploratório, baseada em modalidade de pesquisa-ação, estruturada em três etapas principais: aulas expositivo-dialogadas sobre as experiências havidas e contemplativas, sobre fundamentos do empreendedorismo e intraempreendedorismo, além de palestras com especialistas em “cases” específicos. Os quais compartilharam suas outras experiências práticas e vivências profissionais. Outrossim, atividades práticas pós-palestras se conduziram pela docente, autora principal em sala de aula, apoiada pelos demais co-autores, em sala de aula, com o desenvolvimento de projetos pensados e aplicados ao atual e futuro contexto profissional do egresso considerado. Os resultados indicaram maior sensibilização e engajamento dos estudantes: 92,5% avaliaram as palestras como “excelente” ou “boa”, 40,2% manifestaram interesse em empreender e 88,4% relataram que as atividades esclareceram dúvidas e motivaram a ação, evidenciando impacto positivo na formação de competências empreendedoras, com ênfase na aplicação prática dos conceitos e na eficácia das aulas expositivo-dialogadas no ensino técnico. Concluiu-se que a interação dos estudantes com especialistas durante as aulas proporcionou uma visão realista, factível e viável dos futuros egressos para inserção no mercado de trabalho empreendedor. Assim, a abordagem adotada ao preparar os estudantes tanto para funções técnicas quanto para atuarem como agentes de inovação em organizações ou negócios próprios, foi e é de singular estímulo à performance dos futuros profissionais.

Palavras-chaves: empreendedorismo, intraempreendedorismo, relato de experiências, ensino técnico profissional

Abstract: This study presents an experience report on best teaching and pedagogical practices implemented at the Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Álvaro Melo Vieira (CEEPAMEV), a technical school located in Ilhéus, southern Bahia, Brazil. The study aimed to raise awareness and develop entrepreneurial and intrapreneurial skills among students in the Technical Courses in Occupational Safety and Administration, through innovative practices, expository-dialogue classes, and the participation of experts and invited professionals, who shared success cases and professional experiences, fostering the integration of theory and practice. The methodology was qualitative and exploratory, based on action research, structured in three main stages: (i) expository-dialogue classes covering students' experiences and fundamental concepts of entrepreneurship and intrapreneurship; (ii) lectures delivered by experts presenting specific cases; and (iii) practical activities conducted by the lead instructor, supported by co-authors, in which students developed projects applicable to their current and future professional contexts. The results demonstrated increased student awareness and engagement: 92.5% rated the lectures as "excellent" or "good," 40.2% expressed interest in starting their own business, and 88.4% reported that the activities clarified doubts and motivated action, highlighting the positive impact on the development of entrepreneurial competencies and the effectiveness of expository-dialogue classes in technical education. It was concluded that the interaction with experts provided students with a realistic, feasible, and viable perspective on the entrepreneurial labor market. The approach, preparing students for technical roles and as agents of innovation within organizations or their own businesses, proved to be a significant stimulus to the development and performance of future professionals.

Keywords: entrepreneurship, intrapreneurship, experience report, professional technical education

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional tem se destacado por sua capacidade de alinhar a formação técnica profissional com o estímulo ao empreendedorismo e ao protagonismo juvenil. Em especial, o ensino técnico em Segurança do Trabalho e Administração demandam, além da compreensão normativa e técnica, o desenvolvimento de competências práticas, postura proativa e visão crítica sobre os desafios contemporâneos dos ambientes laborais.

Nesse contexto, a valorização de práticas pedagógicas que aproximem o estudante da realidade profissional se torna uma exigência não apenas educacional, mas também social. Segundo Dolabela (2003), fomentar a cultura empreendedora na escola é essencial para a formação de sujeitos protagonistas de suas trajetórias. A exposição teórica tradicional de conteúdos, sejam elas por meio de metodologias ativas ou convencionais, ainda que conduzida por docentes qualificados e munidos de expertises profissionais e

práticas, muitas vezes não é efetivo em sua totalidade, para despertar nos estudantes o senso de propósito e a compreensão prática do campo de atuação, principalmente relativo as questões de práticas empreendedoras real do mercado de trabalho (Júnior *et al*, 2019). Assim, torna-se necessário incorporar estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa empreendedora (Passoni e Michels, 2025; Moran, 2008), conectada à vida real e ao mercado de trabalho. A justificativa deste trabalho baseia-se na relevância de proporcionar aos estudantes do curso técnico profissional experiências formativas que ampliem sua visão de mundo e estimulem o desenvolvimento do espírito empreendedor e intraempreendedor. Para isso, é fundamental apresentar vivências reais de profissionais atuantes, cujas trajetórias dialogam com o contexto dos estudantes e promovem identificação e inspiração mais concreta. Diferentemente dos exemplos midiáticos de empreendedores mundialmente famosos, muitas vezes distantes da realidade dos estudantes, os relatos de profissionais locais ou regionais tornam o empreendedorismo mais acessível, humano e possível. Como destaca Dolabela (2003, p. 34), "é necessário empreender desde dentro da realidade dos estudantes, respeitando suas origens, desejos e possibilidades, e não apenas projetar modelos inalcançáveis".

Assim, em lugar de recorrer a modelos genéricos e muitas vezes distantes da realidade dos estudantes, em aulas expositivo-dialogadas de estudos de caso, opta-se por aproximá-los de profissionais atuantes em contextos semelhantes ao seu, cujas trajetórias são acessíveis, verificáveis e capazes de promover identificação e inspiração concreta. Nesse sentido, a inserção de palestras com profissionais de referência locais, agentes transformadores que compartilham trajetórias consistentes, casos de sucesso e experiências desafiadoras com potencial formativo, nas aulas expositivo-dialogadas do curso técnico em Segurança do Trabalho e Administração contribuem de maneira significativa para enriquecer o processo de aprendizagem e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a realidade profissional. Essas interações permitem que os estudantes compreendam como os conhecimentos teóricos se materializam na prática e ampliam suas perspectivas de atuação futura.

Diante disso, o problema central desta pesquisa é: como os casos de sucesso em empreendedorismo, apresentados por meio de palestras (durante das aulas) com profissionais de referência, protagonistas desses casos, podem impulsionar e estimular os estudantes do curso técnico profissional a adotarem uma postura empreendedora e a se despertarem para as oportunidades do empreendedorismo em suas trajetórias profissionais? Como objetivo geral, se buscou analisar os impactos pedagógicos da realização de palestras profissionais no processo de aprendizagem e desenvolvimento de atitudes empreendedoras em estudantes do CEEPAMEV Ilhéus (BA). Os objetivos específicos consistiram em: (a) identificar a percepção dos estudantes sobre a conexão entre teorias (reflexões universalizantes) e práticas (aderências de tais reflexões aos casos estudados e sua possibilidade de aprendizagem significativa) a partir das palestras; (b) compreender como essas experiências influenciam a visão de futuro e o posicionamento

profissional dos estudantes; e (c) refletir sobre o papel dessas práticas na formação de sujeitos protagonistas e conscientes de seu papel no mundo do trabalho.

Este estudo buscou apresentar a aplicação de uma estratégia educacional que visou despertar o espírito empreendedor e intraempreendedor nos estudantes de um curso técnico profissional. Para isso, além do conteúdo teórico abordado em sala de aula, foram convidados especialistas da área para palestras e compartilhamento de experiências práticas. O alvo dessa abordagem foi proporcionar aos estudantes uma visão concreta da aplicação dos conceitos de empreendedorismo e intraempreendedorismo em diferentes setores, tornando um aprendizado significativo mais dinâmico e relevante para sua futura inserção no mercado de trabalho. Esta pesquisa apresenta, portanto, um relato de experiência sobre uma prática educativa, docente, inovadora que visa integrar o conhecimento técnico à vivência profissional, fortalecendo a formação empreendedora e contribuindo para uma educação mais conectada às demandas contemporâneas da sociedade e do mundo do trabalho.

Assim, a partir dessa vivência, fica evidente o papel fundamental das estratégias, estudos de casos (Yin, 2015) que aproximam o estudante da realidade profissional em cursos técnico profissional, despertando uma mentalidade empreendedora e autônoma em sua formação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O empreendedorismo, segundo Dornelas (2018), é a capacidade de idealizar e concretizar soluções inovadoras, seja no contexto da criação de novos negócios ou na reinvenção de processos dentro de organizações já existentes. Complementarmente, o intraempreendedorismo é definido por Pinchot (1985) como a habilidade de agir como um empreendedor dentro de uma empresa, desenvolvendo iniciativas inovadoras sem abandonar o vínculo empregatício. Assim, essas duas vertentes são essenciais para a competitividade no mercado de trabalho e para o crescimento das empresas. O ambiente escolar, por sua vez, pode atuar como catalisador desses comportamentos. Freire (1996) argumenta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção.

Nesse sentido, práticas pedagógicas dialógicas e participativas são essenciais para a construção de uma aprendizagem significativa. De acordo Crispim et al (2022) “As palestras têm como intuito levar conhecimento para que os estudantes possam compreender os temas expostos, com a finalidade de promover um conhecimento além do que eles já sabem” (p.174). Silva e Mello (2021) afirmam que o desenvolvimento de competências vai além da educação formal, sendo resultado da integração entre vivências profissionais e sociais, exigindo do profissional a capacidade de aprender em ação. Para isso, é necessário adotar uma perspectiva estratégica, humanista, política e social, que favoreça a construção de competências alinhadas ao contexto real de atuação profissional. Além disso, a articulação entre teoria e prática, por meio do compartilhamento de experiências reais por especialistas

e profissionais convidados, amplia a compreensão dos estudantes sobre os desafios do mundo do trabalho.

De acordo com Kurt Lewin (1945 como citado em Silva e Mello, 2021), “Nada é tão prático como uma boa teoria”. Que possamos praticar as teorias e teorizar as práticas, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais por meio da aprendizagem em ação. O autor Tardif (2014), acrescenta, que o saber profissional é formado, em grande parte, pela integração entre os conhecimentos adquiridos na formação e aqueles provenientes da experiência vivida. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas, como estudo de casos reais, como os apresentados pelos palestrantes e assim como projetos práticos, contribui para que o estudante se torne protagonista do seu processo formativo. Silva e Mello (2021) complementam essa perspectiva ao afirmarem que a formação deve ir além dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, destacando a importância da adoção de métodos inovadores em sala de aula como resposta às constantes transformações e exigências do mundo do trabalho.

As práticas relatadas neste estudo alinham-se também aos princípios da educação empreendedora propostos por Dolabela (2003), que enfatiza a importância de desenvolver a autonomia, a criatividade e o senso crítico dos estudantes, preparando-os para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. A interação com profissionais do mercado e a realização de atividades que simulam contextos reais de trabalho fomentam o desenvolvimento dessas competências (Junior *et al*, 2019), como demonstrado pelos resultados obtidos na pesquisa, em que os estudantes relataram maior engajamento e valorização das atividades aplicadas.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo possui caráter qualitativo e exploratório, fundamentando-se na pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (2011), a qual se caracteriza pela participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de investigação e intervenção em seu próprio contexto. A estratégia metodológica foi estruturada em três etapas principais, descritas a seguir:

3.1 Aulas expositivo-dialogadas e reflexivas: Inicialmente, foram ministradas aulas teóricas e reflexivas sobre os fundamentos do empreendedorismo e do intraempreendedorismo, abordando tópicos como identificação de oportunidades, inovação, planejamento estratégico e desenvolvimento de negócios. Além disso, foram promovidos debates orientados acerca das características do profissional empreendedor e os desafios enfrentados no ambiente corporativo contemporâneo, estimulando o pensamento crítico e a contextualização prática dos conteúdos. Conforme destacam Júnior *et al*. (2019), a educação vai além da simples transmissão de conteúdos em aulas expositivo-dialogadas. É fundamental promover o protagonismo dos estudantes, tradicionalmente posicionados como espectadores, por meio de metodologias ativas que estimulem sua participação, reflexão crítica e construção do conhecimento.

3.2 Palestras com especialistas de referência: No período de julho a novembro de 2024, foram realizadas palestras presenciais e híbridas nas dependências do Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Álvaro Melo Vieira (CEEPAMEV), coordenadas pelo docente responsável. As palestras aplicadas como prática didático-pedagógica voltada à formação para a vida empreendedora incluíram as temáticas: (1) Projeto de Vida Empreendedor; (2) Melhoria Contínua Aplicada à Segurança do Trabalho; e (3) Prevenção de Acidentes Domésticos e Orientação Profissional para Construção de uma Carreira de Sucesso. Os encontros contaram com a participação de profissionais especialistas e experientes nas áreas de empreendedorismo e intraempreendedorismo, como administradores, doutor em Ciências Sociais Aplicadas e um empreendedor individual, ex-estudante do curso técnico de Segurança do Trabalho e Administração, que atualmente lidera seu próprio negócio, configurando-se como exemplo de trajetória empreendedora de sucesso. As exposições, com duração média de 50 minutos, foram realizadas no laboratório de informática e envolveram estudantes dos cursos técnicos de Segurança do Trabalho e Administração, com participação facultativa de outros estudantes e docentes. Foram utilizados recursos audiovisuais, como *datashow*, *notebook* e televisão instalada no ambiente, para projeção de imagens e vídeos ilustrativos, a fim de facilitar a compreensão dos temas abordados. Segundo Júnior *et al.* (2019), o ensino-aprendizagem pode acontecer de forma mais rica quando se alternam momentos teóricos e práticos, como visitas a laboratórios, palestras com profissionais da área e experiências que aproximam os estudantes da realidade do trabalho.

3.3 Realização de atividades práticas pós-palestras, conduzidas pelo docente: Ao final de cada palestra, aplicou-se um questionário eletrônico via *Google Forms*, contendo cinco questões, sendo a maioria de caráter objetivo e semi-estruturado, além de uma questão aberta, com o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes quanto à aplicabilidade e relevância dos conteúdos apresentados. A coleta de dados foi realizada de forma sistemática em cada encontro, permitindo avaliar a efetividade das ações formativas. As palestras abordaram os seguintes temas: (1) Projeto de Vida Empreendedor; (2) Melhoria Contínua Aplicada à Segurança do Trabalho; e (3) Prevenção de Acidentes Domésticos e Orientação Profissional para Construção de uma Carreira de Sucesso, totalizando 164 participantes, com média de 54 por palestra. A amostra de respondentes correspondeu a 65% do público participante, o que representa uma limitação quanto à generalização dos resultados. Os dados quantitativos, provenientes das questões objetivas, foram tabulados em Excel e analisados por meio de estatística descritiva, gerando percentuais de respostas para cada item avaliado. Já as respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011). As respostas foram lidas, codificadas e agrupadas em categorias temáticas relacionadas a atitudes empreendedoras, engajamento e aplicabilidade prática. Para garantir confiabilidade, a codificação foi realizada por mais de um pesquisador, com posterior confronto e consenso sobre as categorias. Esta abordagem permitiu correlacionar percepções individuais com os objetivos

formativos das palestras, fortalecendo a interpretação dos resultados e fundamentando a discussão subsequente.

Os estudantes também foram incentivados a identificar e aplicar práticas e conteúdos abordados ao contexto profissional desejado, promovendo a integração entre teoria e realidade e favorecendo o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e profissionais (Farina & Benvenuti, 2024). Todos os procedimentos de coleta e análise foram conduzidos de forma sistemática e criteriosa, assegurando consistência nos dados e refletindo com precisão as percepções dos estudantes.

4 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir, organizados em tabelas e descrições textuais, com objetivo de evidenciar as percepções dos estudantes em relação as palestras com temáticas voltadas à formação para a vida empreendedora. A Tabela 1 apresenta a percepção dos estudantes quanto a qualidade das palestras que participaram.

Tabela 1

Como você avalia a qualidade da palestra sobre vida empreendedora que participou.

Percepção quanto a qualidade da palestra	Palestra 1 %	Palestra 2 %	Palestra 3 %	Média %
Excelente	60,50	85,00	80,00	75,17
Boa	20,40	12,70	18,90	17,33
Regular	16,70	2,30	1,10	6,70
Ruim	2,40	0,00	0,00	0,80
Péssima	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Na média geral das três palestras, a maioria dos participantes (92,50%) avaliou as atividades positivamente, distribuídas entre as categorias “excelente” (75,17%) e “boa” (17,33%), conforme apresentado na Tabela 1. Os resultados referentes às práticas consideradas relevantes e úteis para gerenciar um negócio ou iniciar uma carreira empreendedora estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Quais práticas foram relevantes e que serão úteis para gerenciar seu próprio negócio ou iniciar uma carreira empreendedora.

Prática e aplicações destacadas como relevantes	Palestras	Nº de respostas	%

Gestão, Planejamento, Melhoria e Inovação	1, 2 e 3	130	68,50
Inspiração, perseverança, foco e motivação	1, 2 e 3	86	52,40
Aplicação de ferramentas (PDCA, 5S, Marketing, Networking)	2	60	36,50
Técnicas de primeiros socorros e segurança	2 e 3	43	26,50
Aplicação correta das NR's	2 e 3	37	22,70
Cultura de prevenção e treinamento	2 e 3	34	20,50
Atendimento ao cliente / valor agregado	1 e 3	32	19,40
Redução de riscos e aumento de produtividade	2 e 3	22	13,60
Busca por capacitação contínua (novos cursos)	1, 2 e 3	18	11,10
Outros conhecimentos	1, 2 e 3	7	4,50
Não interesse em empreender	-	4	2,40
Total		164	

A Tabela 2 evidencia que a maioria dos respondentes destacou Gestão, Planejamento, Melhoria e Inovação (68,5%) como os aspectos mais relevantes para a vida empreendedora futura, presentes em todas as palestras. Em seguida, foram apontados Inspiração, Perseverança, Foco e Motivação (52,4%), além da aplicação prática de ferramentas como PDCA, 5S, Marketing e Networking (36,5%). Os estudantes destacaram como relevantes para sua futura atuação empreendedora ou técnica: “Técnicas de Primeiros Socorros e Segurança” (26,5%), aplicação das NR's (22,7%) e “Cultura de Prevenção e Treinamento” (20,5%), abordados nas palestras 2 e 3. A Tabela 3 apresenta as respostas sobre o desejo de empreender dos estudantes.

Tabela 3

Você já pensou ou tem interesse em iniciar seu próprio negócio no futuro

Desejo de empreender	Nº Respostas	%
Sim	66	40,24
Não	41	25,00
Ainda não pensei	57	34,76
Total	164	100,00

Observou-se, na Tabela 3, que, com os resultados compilados das três palestras, 40,2% dos estudantes manifestaram interesse em empreender, 25,0% declararam não ter

interesse e 34,8% ainda não haviam pensado sobre o assunto, indicando que a maioria apresenta motivação ou abertura para o desenvolvimento de competências empreendedoras. A Tabela 4 apresenta as percepções dos respondentes quanto ao impacto das palestras na compreensão sobre a atuação profissional e na motivação para empreender.

Tabela 4

A palestra ajudou a esclarecer dúvidas sobre a atuação do profissional para construir uma carreira de sucesso e motivou você a empreender?

Percepção dos participantes sobre a contribuição das palestras para sua carreira empreendedora	Palestra 1 %	Palestra 2 %	Palestra 3 %	Média %
Sim, esclareceu e motivou	85,50	90,90	88,70	88,37
Sim, esclareceu, mas não motivou	9,20	9,10	8,30	8,87
Sim, motivou, mas não esclareceu	5,30	0,00	3,00	2,77
Não, nem esclareceu nem motivou	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

A categoria **"Sim, esclareceu e motivou"** apresentou 88,37% de média geral, com destaque para a Palestra 2, que alcançou o índice mais elevado (90,90%), indicando forte aderência do conteúdo com os interesses dos estudantes e capacidade de engajamento do palestrante. Já a Palestra 1, embora com o menor percentual (85,50%) dentro dessa categoria, ainda manteve um resultado expressivo, sinalizando uma aceitação positiva por parte dos participantes.

A segunda categoria, **"Sim, esclareceu, mas não motivou"**, obteve 8,87% de média, sugerindo que, embora os conteúdos tenham sido compreendidos, uma parcela dos participantes não se sentiu suficientemente inspirada a empreender. Essa informação pode indicar a necessidade de fortalecer elementos inspiracionais e exemplos práticos nas exposições. A resposta **"Sim, motivou, mas não esclareceu"**, com média de 2,77%, sugere que, embora as palestras tenham despertado interesse pelo empreendedorismo, em alguns casos, faltou clareza sobre o papel profissional na construção da carreira. Esses dados reforçam a importância de equilibrar os aspectos teóricos e motivacionais das atividades.

A categoria **"Não, nem esclareceu nem motivou"** nenhum participante sinalizou esse índice (0,00%), evidenciando a inexistência de insatisfação, o que demonstra, em geral, a eficácia das palestras como instrumento pedagógico complementar. Nas justificativas, entre os fatores motivadores, os estudantes relataram: a **autoconfiança, o foco nos**

objetivos e a perseverança como elementos-chave para o início de uma carreira empreendedora, alinhando-se às competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação do sujeito protagonista. Ademais, o contato com profissionais convidados durante as palestras fortaleceu o engajamento dos estudantes no planejamento do futuro, o que é evidenciado nas falas que mencionam a intenção de realizar novos cursos, buscar capacitação contínua e desenvolver habilidades interpessoais.

- “Com essas palestras fico mais seguro para abrir meu próprio negócio de consultoria”.
- “Me incentivou a confiar no meu trabalho, ser seguro nas minhas decisões, ser humilde, ter foco em buscar sempre o conhecimento como diferencial para empreender.”

A motivação gerada pelas experiências vivenciadas foi considerada positiva pelos estudantes, conforme demonstrado nos relatos, onde passaram a visualizar com maior clareza as etapas necessárias para alcançar seus objetivos profissionais.

- “Essas práticas ajudam a criar uma base sólida para qualquer empreendedor. O mais importante é estar sempre disposto a aprender com os erros e sucessos ao longo do caminho.”
- “Com a melhoria contínua eu posso obter bons resultados nos meus trabalhos, pois com a eliminação dos perigos e riscos eu posso criar um ambiente de trabalho mais seguro e eficiente.”

Os relatos colhidos evidenciam a apropriação de valores como responsabilidade, iniciativa e organização, especialmente no que se refere à gestão eficiente de recursos e à minimização de desperdícios. Sobre atitudes empreendedoras, também demonstrou impacto positivo, uma vez que citaram a importância do desenvolvimento de habilidades como **liderança, disciplina e comunicação** em seus relatos.

A **alta taxa de menções ao planejamento, gestão e capacitação** nas três atividades demonstra que os estudantes compreendem a importância dessas práticas como pilares para a carreira empreendedora. As falas espontâneas dos estudantes (*“Estudo, foco, objetivo”, “A melhoria contínua e as normas de segurança são essenciais para o sucesso de qualquer negócio”*) reforçam que a pedagogia experiencial adotada nas palestras contribuiu para **relacionar teoria à prática**, um dos objetivos específicos da pesquisa.

5 DISCUSSÕES

As respostas revelaram uma convergência significativa entre os temas das três palestras quanto ao desenvolvimento de competências empreendedoras. A pesquisa se mostrou uma prática didático-pedagógica positiva, impulsionando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes empreendedoras em estudantes do CEEPAMEV, Ilhéus (BA).

Esses resultados estão em consonância com os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que defendem a formação integral do estudante por meio de uma abordagem crítica e transformadora da realidade social (Freire, 1996; 2023), além de reforçarem proposições de Drucker (2002), para quem o empreendedorismo pode ser ensinado mediante intencionalidade pedagógica e aproximação com contextos reais.

As práticas pedagógicas adotadas, com ênfase em metodologias participativas, casos reais e incentivo à reflexão, contribuíram significativamente para a formação empreendedora, sobretudo quando integraram conteúdo técnico, experiências reais e elementos motivacionais (Junior, Souza, & Silva, 2019; Moran, 2008; Farina & Benvenuti, 2024). Os dados também sugeriram oportunidades de melhoria contínua, em especial no aprofundamento conceitual e na conexão entre teoria e prática, alcançando assim perfis de aprendizagem mais diversos (Tardif, 2014; Silva & Mello, 2021). A maioria dos participantes considerou a atividade eficaz tanto no aspecto esclarecedor quanto no motivacional, evidenciando a valorização da aplicação prática do conhecimento (Crispim et al., 2022; Passoni & Michels, 2018).

Por fim, destaca-se a assimilação de práticas relacionadas à segurança no trabalho, liderança e disciplina como parte do perfil profissional desejado. Mesmo em temas distintos, como a prevenção de acidentes domésticos, os estudantes conseguiram extrair aprendizados empreendedores, demonstrando amadurecimento na forma como percebem o mercado de trabalho e as exigências de um profissional protagonista (Dolabela, 2003; Dornelas, 2018; Pinchot, 1985).

Em síntese, a integração de teoria, prática e contato com profissionais especialistas demonstrou ser uma estratégia eficaz para a formação de competências empreendedoras, fortalecendo o protagonismo estudantil e promovendo a preparação dos futuros profissionais para atuação inovadora e consciente no mercado de trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados indicam que as práticas didático-pedagógicas expositivo-dialogadas favoreceram a sensibilização empreendedora de estudantes dos cursos técnicos em Segurança do Trabalho e Administração no CEEPAMEV, em Ilhéus (BA), fortalecendo a aprendizagem, o protagonismo e a integração entre teoria e prática. A interação com especialistas proporcionou aos estudantes uma visão realista e viável de sua futura inserção no mercado empreendedor, estimulando a atuação como agentes de inovação.

As palestras sobre formação empreendedora tiveram alto grau de aceitação, com 92,5% dos estudantes avaliando as atividades como “excelente” ou “boa” (75,2% excelentes). As práticas mais valorizadas incluíram Gestão, Planejamento, Melhoria e Inovação (68,5%), Inspiração, Perseverança, Foco e Motivação (52,4%) e a aplicação de ferramentas práticas como PDCA, 5S, Marketing e Networking (36,5%). Quanto ao interesse em empreender, 40,2% declararam desejo de iniciar um negócio, enquanto 34,8% ainda não haviam refletido sobre o tema. Em termos de impacto, 88,4% afirmaram que as atividades esclareceram dúvidas e motivaram ações empreendedoras.

Os relatos qualitativos reforçaram esses resultados, destacando autoconfiança, foco, perseverança, responsabilidade, iniciativa, organização, liderança e disciplina, além da importância de integrar teoria e prática. Os estudantes reconheceram claramente a conexão entre conceitos abstratos e casos concretos, ampliando sua visão de futuro e segurança profissional, especialmente em processos seletivos, estágios e inserção no mercado de trabalho.

A experiência evidenciou que a interdisciplinaridade entre conteúdos técnicos, empreendedores e de projeto de vida constitui uma estratégia eficaz para a construção de trajetórias profissionais sólidas, inovadoras e socialmente responsáveis, transformando conteúdos tradicionalmente abstratos em vivências concretas e aplicáveis.

Conclui-se, portanto, que a integração entre teoria e prática, aliada à participação de profissionais convidados, é um caminho eficaz para valorizar a educação profissional, fortalecer competências empreendedoras e formar profissionais alinhados às demandas contemporâneas do setor produtivo.

7 RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Como recomendações práticas, sugere-se ampliar essas metodologias em outros cursos, integrando aulas dialogadas, projetos contextualizados e participação de especialistas, além de fortalecer vínculos com o setor produtivo e redes colaborativas escola-empresa-comunidade. Para futuras pesquisas, recomenda-se acompanhar o percurso dos egressos para avaliar impactos na trajetória profissional e nas atitudes empreendedoras, bem como investigar efeitos sobre habilidades socioemocionais e a percepção de profissionais convidados sobre a formação dos estudantes.

Apesar das limitações de contexto e número de participantes, os resultados evidenciam o potencial das práticas para promover aprendizagem significativa, protagonismo estudantil e preparo técnico-empresarial, demonstrando aplicabilidade e impacto do modelo investigado. Mais do que ensinar conteúdos, a escola que se propõe a formar para o mundo contemporâneo precisa provocar experiências, criar conexões e inspirar trajetórias. Essa prática mostrou que é possível, e necessário, ensinar com o outro, com o território e com a vida real.

REFERÊNCIAS

- Crispim, A. N., Santos, V. C. F. dos, Oliveira, V. G. de, Menezes, J. A. de, & Lima, R. A. (2022). A importância de palestras educativas com enfoque nos temas transversais. *RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades: Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 6(1), 173–188.
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/10085>
- Dolabela, F. (2003). O segredo de Luísa: Uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: Como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. São Paulo, Cultura.
- Dornelas, J. C. A. (2018). *Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios* (6ª ed.). Rio de Janeiro, Elsevier.
- Drucker, P. F. (2002). *Inovação e espírito empreendedor: Prática e princípios*. São Paulo, Cengage Learning.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Farina, I., & Benvenuti, D. B. (2024). *Formação continuada de professores: Perspectiva humana e emancipatória*. Editora Unoesc.
- Junior, J. M. A., Souza, L. P., & Silva, N. L. C. (2019). *Metodologias ativas: Práticas pedagógicas na contemporaneidade*. Editora Inovar.
- Moran, J. (2008, 1 de agosto). *Aprendizagem significativa*. Entrevista concedida ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna. https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf
- Passoni, D., & Michels, E. (2018). *Empreendedorismo: O estado da arte*. Editora FUCAP.
https://www.researchgate.net/publication/340350671_Empreendedorismo_-_estado_da_arte
- Pinchot, G. (1985). *Intrapreneuring: Why you don't have to leave the corporation to become an entrepreneur*. New York: Harper & Row.
- Silva, A. B., & Mello, R. B. (2021). *Aprendendo em ação: Utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem* [e-book]. Editora UFPB.
<https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/680>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª ed.). Editora Vozes.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). Editora Cortez.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5ª ed., C. M. Herrera, Trad.). Editora Bookman.

Projeto Empreendedor Jovem: Capacitação para a Transformação Social

Irândi de Jesus Silva

Universidade Federal de Sergipe | irandisylva.10@gmail.com

Jucileia Aparecida da Silva

Universidade Federal de Sergipe | juci.morais@academico.ufs.br

Resumo: A implementação de metodologias ativas como o *Design Thinking* na educação tem se mostrado eficaz para engajar jovens estudantes. A narrativa gamificada utilizada no projeto transformou os alunos em protagonistas, incentivando a participação ativa e a resolução criativa de desafios. Explorar o impacto da aplicação do *Design Thinking* em contextos educacionais, utilizando estratégias de gamificação para promover o aprendizado interativo. A metodologia foi estruturada em encontros temáticos, incorporando elementos de gamificação por meio da analogia com uma "liga de heróis", na qual os alunos assumiam o papel de heróis enfrentando desafios. Ferramentas foram utilizadas para desenvolver habilidades de resolução de problemas de maneira imersiva e envolvente. Os participantes demonstraram alto nível de engajamento, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe. A prototipação e a apresentação final (*pitch*) foram pontos-chave para consolidar o aprendizado. A abordagem baseada em *Design Thinking*, aliada à gamificação e à analogia da "liga de heróis", demonstrou ser eficaz na promoção do aprendizado dinâmico e significativo. O projeto reforça a importância de metodologias inovadoras na educação e sugere melhorias para futuras implementações.

Palavras-chave: *Design Thinking*; gamificação, empreendedorismo, metodologias ativas

Abstract: The implementation of active methodologies such as *Design Thinking* in education has proven effective in engaging young students. The gamified narrative used in the project turned students into protagonists, encouraging active participation and creative problem-solving. To explore the impact of applying *Design Thinking* in educational contexts, using gamification strategies to promote interactive learning. The methodology was structured around thematic meetings, incorporating gamification elements through the analogy of a "league of heroes," where students assumed the role of heroes facing challenges. Tools and activities were used to develop problem-solving skills in an immersive and engaging way. Participants demonstrated high levels of engagement, developing skills such as critical thinking, creativity, and teamwork. Prototyping and final presentations (*pitch*) were key elements in consolidating learning. **Conclusions:** The approach based on *Design Thinking*, combined with gamification and the "league of heroes" analogy, proved to be effective in fostering dynamic and meaningful learning. The project highlights the importance of innovative methodologies in education and suggests improvements for future implementations.

Keywords: *Design Thinking*; gamification, entrepreneurship, active methodologies

Introdução

Os jovens representam uma parcela significativa da população mundial, mas enfrentam desafios expressivos para ingressar no mercado de trabalho. Entre as principais barreiras, destacam-se a falta de qualificação, a ausência de oportunidades e a crescente informalidade. No Brasil, de acordo com projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 2023c, em 2023 a população jovem de 15 a 29 anos totalizava aproximadamente 50 milhões de pessoas, representando 23,6% da população total. Contudo, projeções para 2050 indicam uma redução dessa parcela para cerca de 41 milhões, ou 17,4% da população brasileira. Apesar disso, a taxa de desemprego entre jovens continua sendo significativamente superior à média da população IBGE, 2023a.

Na Região Nordeste do Brasil, especificamente no estado de Sergipe, os números apresentam valores alarmantes. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNADC) IBGE, 2023b, mais de 16 mil jovens no estado não concluíram o ensino médio e estão desempregados. Além disso, mais de 64 mil jovens que completaram o ensino médio estão fora do mercado de trabalho. Essa situação impacta negativamente o desenvolvimento econômico local e evidencia a ineficácia das políticas públicas voltadas à integração dos jovens no mercado de trabalho. Oliveira, 2024 destaca que a ausência de qualificação adequada nos municípios de Sergipe compromete a utilização eficiente de recursos públicos e perpetua a pobreza em comunidades.

Para os jovens de comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os desafios são ainda maiores, pois esses indivíduos enfrentam barreiras como o acesso limitado à educação de qualidade, ausência de redes de apoio e maior exposição à informalidade, o que resulta em empregos de baixa remuneração e condições precárias Kluge et al., 2017. Nesse cenário, a educação surge como uma ferramenta indispensável para a inclusão social e econômica, especialmente quando aliada ao empreendedorismo. Diante disso, a educação empreendedora destaca-se como um meio essencial para desenvolver as habilidades dos jovens, capacitando-os a identificar oportunidades, inovar e agir de maneira proativa em diferentes contextos. Segundo Dolabela, 2007, a Pedagogia Empreendedora foca no desenvolvimento comunitário por meio da capacitação dos indivíduos, entendendo o empreendedor como alguém que gera valor para a comunidade e contribui para o seu progresso por meio das ações pessoais.

Justificativa

Para início, este projeto é classificado como uma ação de extensão universitária, ou seja, uma iniciativa que busca levar os conhecimentos e recursos produzidos na universidade para a comunidade, promovendo aprendizado mútuo, desenvolvimento social e aplicação prática do conhecimento acadêmico. O Projeto Empreendedor Jovem surgiu como uma demanda da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho de São

Cristóvão - SE, que identificou a necessidade de preparar jovens estudantes da rede pública para desenvolver habilidades empreendedoras, promovendo sua autonomia e contribuindo para o progresso socioeconômico local. Em resposta a essa demanda, o Centro de Empreendedorismo da Universidade Federal de Sergipe (UFS) mobilizou alunos da graduação para atuar de forma protagonista no planejamento e execução das atividades, utilizando os recursos e ferramentas disponíveis na instituição para criar uma experiência educativa prática e alinhada às necessidades do público-alvo. Sob esta visão, a iniciativa representa uma oportunidade de fortalecer a relação com a comunidade, integrando a prática extensionista ao aprendizado acadêmico e promovendo uma conexão mais direta entre a universidade e o meio social.

A ideação desse projeto buscou também alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, especialmente no ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos ODS 4, s.d. Este ODS destaca a importância de uma educação que prepare os indivíduos para os desafios do futuro, promovendo a igualdade de oportunidades e a integração de conhecimentos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Nesse contexto, as escolas desempenham um papel central, não apenas como instituições de ensino, mas como espaços formadores de cidadãos conscientes e preparados para os desafios da vida e do mercado de trabalho.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância dessa visão educacional, sugerindo que as instituições de ensino adotem abordagens que envolvam os alunos em atividades práticas, projetadas para estimular o empreendedorismo, a criatividade e a inovação. A BNCC destaca que o aprendizado prático é fundamental para preparar os alunos para um futuro profissional bem-sucedido, em que as habilidades de resolução de problemas e adaptação a novas situações serão imprescindíveis. Nesta visão, isso é vital para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem social ou econômica, tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare para os desafios futuros, tanto no contexto profissional quanto pessoal Ministério da Educação, 2023.

Diante de todo o contexto apresentado e das justificativas anteriormente expostas, esperava-se que o Projeto Empreendedor Jovem, alinhado à essas diretrizes, constituiria-se em uma iniciativa estratégica para o desenvolvimento sólido de jovens estudantes, tanto do ensino superior, através da ação de extensão, quanto dos estudantes da escola de ensino fundamental. Essa união de expectativas, poderia promover o desenvolvimento de competências empreendedoras e incentivando a criação de soluções inovadoras, focando na identificação e seleção dos jovens de acordo com suas necessidades locais e contextuais. Consequentemente, buscou-se oferecer uma formação que transcendesse a capacitação técnica, favorecendo também o desenvolvimento de características pessoais e profissionais essenciais, tais como autonomia, trabalho em equipe, criatividade e liderança, reforçando, assim, o papel transformador da educação empreendedora na promoção de oportunidades e inclusão social, em ambos grupos de estudantes (universitários e do ensino fundamental).

Metodologia

O projeto foi elaborado e desenvolvido pela equipe de estudantes e orientadora da Universidade Federal de Sergipe, como um projeto de extensão cadastrado em edital oficial nesta Universidade, durante o ano de 2024. Este projeto buscava atender, além da demanda de formação em extensão dos estudantes do ensino superior envolvidos com o projeto, também a demanda da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho de São Cristóvão - SE, como mencionado anteriormente. A escola selecionada para o desenvolvimento do projeto foi a Escola Municipal Dr. Martinho de Oliveira Bravo, identificada como uma escola sensível e aberta a projetos dessa natureza.

Após uma primeira visita à escola para alinhamento junto a equipe pedagógica e reconhecimento do perfil da escola, dos estudantes e da comunidade próxima a escola, realizamos estudos aprofundados sobre diversas metodologias educacionais que poderiam estar melhor alinhadas ao perfil dos alunos e dinâmicas escolares. Essa integração de informações gerou um panorama abrangente e detalhado, que orientou com precisão cada etapa de construção do projeto.

O desenvolvimento do projeto seguiu um processo colaborativo, dinâmico e iterativo, fundamentado nos princípios do *Design Thinking* (DT). Diante disso, esta abordagem inovadora e centrada no ser humano busca compreender e solucionar problemas de forma criativa, utilizando experiências de vida como ponto de partida. O DT é um processo frequentemente dividido em três fases principais: imersão/inspiração, ideação e prototipação/interação. A etapa inicial, de imersão, envolve o pesquisador em uma investigação profunda e empática com o público-alvo, promovendo a coleta de dados e *insights*. A fase de ideação transforma essas informações em soluções criativas, enquanto a prototipação foca em testar e iterar essas soluções Brown, 2008.

A metodologia do DT também foi usada como base para a execução do projeto juntos aos alunos, onde os mesmos seguiram as mesmas fases para identificar problemas e criar soluções. Tal abordagem permitiu que as atividades fossem planejadas para estimular a curiosidade e criar conexões concretas entre o conteúdo e a realidade das crianças promovendo não apenas um aprendizado mais eficaz, mas também buscando uma experiência enriquecedora, capaz de engajar os alunos em sua totalidade – emocional, cognitiva e social.

Adicionalmente, houve uma preocupação constante em manter o engajamento e a atenção das crianças durante as atividades, reconhecendo a atenção como um elemento dinâmico, relacional e profundamente influenciado pelo contexto em que está inserido. O fluxograma apresentado na Figura 1 ilustra o passo a passo seguido durante o desenvolvimento do projeto. Ele destaca as etapas principais, desde a fase de imersão, para construção do projeto, até a prototipação e validação, mostrando como as metodologias baseadas no *Design Thinking* foram aplicadas para alcançar os objetivos do projeto. Vale ressaltar que ao longo do processo, a atenção e o foco na interação constante e no recebimento de *feedbacks* ao longo do processo foi crucial para realizar ajustes em tempo

real, garantindo que as estratégias e metodologias fossem ajustadas de maneira ágil às demandas emergentes que surgiam no decorrer do trabalho.

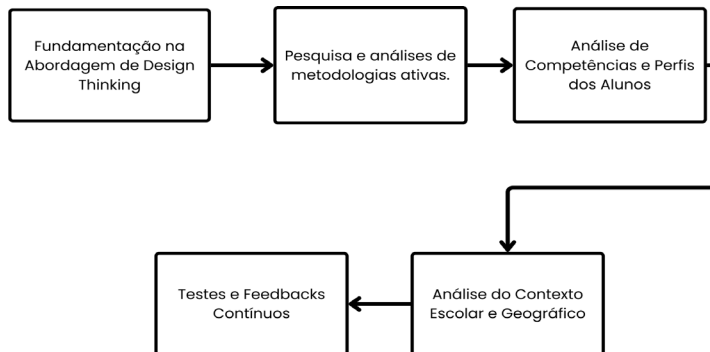


Figura 1: Fluxograma do processo metodológico, mostrando as etapas de imersão, ideação, prototipação e validação.

Para avaliar o impacto da aplicação da metodologia, foram aplicados questionários diagnósticos antes e depois da realização das atividades, com o objetivo de identificar percepções, aprendizados e possíveis mudanças de atitude dos participantes ao longo do processo. Todos os questionários foram respondidos de forma anônima, sem qualquer identificação individual dos alunos, assegurando a confidencialidade das informações. Além disso, a execução do projeto contou com a autorização formal da escola, garantindo o respeito à privacidade e à voluntariedade da participação.

Resultados e Discussão

A partir da análise e do estudo detalhado de todas as metodologias mencionadas anteriormente, como resultado final, foi desenvolvida a Trilha Empreendedor Jovem, uma proposta pedagógica inovadora que alia aprendizado ativo, colaboração e criatividade. Estruturada em encontros temáticos cuidadosamente planejados, a trilha foi implementada na cidade de São Cristóvão-SE, na Escola Municipal Dr. Martinho de Oliveira Bravo, com a participação de 32 alunos do 8º ano do ensino fundamental. O objetivo central da iniciativa foi oferecer uma abordagem educativa moderna, que estimulasse o pensamento crítico e o empreendedorismo, por meio de atividades práticas e dinâmicas, contribuindo para a formação integral dos estudantes em um contexto de preparação para desafios futuros, tanto no âmbito acadêmico quanto no social e profissional.

A equipe responsável pelo desenvolvimento da trilha foi selecionada a partir de critérios específicos que visavam garantir a competência pedagógica e experiência prática dos integrantes. Um bolsista externo foi escolhido para compor o time, atuando em conjunto com outros membros do Centro de Empreendedorismo da UFS. Os candidatos precisavam compreender profundamente os conceitos de educação e empreendedorismo, demonstrar capacidade criativa e ter experiência prévia em lecionar aulas. Já a seleção da turma participante da trilha foi realizada em conjunto com a direção escolar, considerando o perfil dos alunos, seu comportamento, engajamento em atividades externas, bem como aspectos

de sua inserção social. Essa abordagem permitiu formar um grupo que estivesse alinhado às necessidades pedagógicas e sociais do projeto, garantindo maior eficácia no desenvolvimento das atividades propostas.

Dessa maneira, o grande diferencial da trilha foi a abordagem gamificada, baseada em uma narrativa central na qual os alunos assumiram papéis de super-heróis enfrentando “vilões” que representavam problemas reais, promovendo engajamento ativo, criatividade e colaboração. Os alunos foram organizados em grupos que formavam verdadeiras “ligas de heróis”, combinando seus superpoderes individuais — simbolizando habilidades, talentos e características únicas de cada participante — para resolver os desafios propostos de maneira coletiva e estratégica. Cada liga foi desafiada a trabalhar com problemas relacionados a diversos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, incluindo erradicação da pobreza, educação de qualidade, igualdade de gênero e ações contra mudanças climáticas, ampliando a consciência social dos participantes e conectando-os a questões globais. Além disso, a trilha foi estruturada em encontros sequenciais, com duração planejada e critérios claros de participação, garantindo a progressão lógica das atividades e o acompanhamento do desenvolvimento de cada grupo. Dessa combinação de narrativa envolvente, dinâmica colaborativa, foco em problemas reais e alinhamento com ODS resultou o sucesso da trilha, proporcionando aos alunos uma experiência significativa, motivadora e transformadora.

Ao longo do planejamento e das pesquisas iniciais, o número e a estrutura dos encontros temáticos foram cuidadosamente definidos, garantindo uma progressão pedagógica clara e consistente. O ciclo de atividades seguiu uma sequência planejada para promover o desenvolvimento integral das competências empreendedoras e criativas dos participantes. Ao todo, essa sequência metodológica contemplou 7 encontros temáticos, garantindo que cada etapa fosse desenvolvida de maneira progressiva, promovendo aprendizado prático, reflexivo e colaborativo.

No primeiro encontro da trilha, intitulado *Insights Empreendedores*, os alunos foram introduzidos ao universo do empreendedorismo de forma envolvente e dinâmica. Durante essa etapa, foram apresentadas ferramentas e conceitos fundamentais para despertar a mentalidade empreendedora, como a identificação de oportunidades de negócios e a importância do pensamento inovador, além de desmistificar a visão dos alunos sobre o empreendedorismo. Logo depois, por meio de atividades práticas e discussões estimulantes, foi criado um ambiente de troca de ideias, permitindo que os alunos vissem o papel crucial da criatividade e inovação no desenvolvimento de soluções impactantes.

Em seguida, foi realizada uma etapa voltada para a criatividade, onde os alunos foram incentivados a explorar sua capacidade de criar e inovar. Durante essa fase, foram propostas dinâmicas que desafiavam os participantes a dar novas funções a objetos e peças do ambiente local, estimulando a ideia de recontextualização e inovação. Por exemplo, os alunos foram convidados a pensar: “Qual função dar para uma caneta além da função dela de escrever?”. Essa atividade desafiava-os a transformar itens simples em soluções criativas para problemas específicos, utilizando sua imaginação para pensar em aplicações alternativas

e inusitadas. Essas atividades ajudaram a despertar o poder criativo dos alunos, incentivando-os a criar coisas novas a partir de materiais ou ideias aparentemente comuns. Esse momento da trilha foi crucial para estimular a autoconfiança dos alunos e demonstrar o valor da originalidade no processo de resolução de problemas, mostrando como a criatividade pode gerar soluções inovadoras e impactantes com recursos simples.

No encontro de ideação, o objetivo principal foi ajudar os alunos a gerar ideias viáveis e estruturadas para resolver os problemas propostos. Utilizando ferramentas como o Mapa de Empatia, os alunos exploraram as necessidades do público-alvo e refletiram sobre como suas soluções poderiam atender a essas demandas de forma mais eficaz. Em seguida, dinâmicas de brainstorming adaptadas à temática dos heróis permitiram que os alunos pensassem de maneira criativa e fora da caixa, desafiando-os a buscar soluções inovadoras e originais. Essa abordagem estimulou a capacidade de pensar de forma colaborativa e a analisar as ideias sob diferentes perspectivas, permitindo que os alunos encontrassem soluções mais completas e alinhadas aos objetivos do projeto.

Na fase de criação, os alunos tiveram a oportunidade de transformar suas ideias abstratas em soluções tangíveis utilizando o *Business Model Canvas* (BMC). O BMC é uma ferramenta estratégica composta por nove blocos principais — segmentos de clientes, proposta de valor, canais, relacionamento com clientes, fontes de receita, recursos principais, atividades principais, parcerias principais e estrutura de custos — que permitem compreender e estruturar a lógica de funcionamento de uma organização de maneira clara e visual (Osterwalder e Pigneur, 2005). No contexto do projeto, essa ferramenta foi adaptada para o contexto dos heróis, de forma a facilitar a compreensão dos conceitos e possibilitar que os estudantes visualizassem a viabilidade de suas ideias e entendessem como elas se conectariam com o público-alvo e o mercado. Durante essa etapa, o principal objetivo foi que os alunos conseguissem não apenas definir uma solução para o problema proposto, mas também analisar de forma crítica e estruturada a viabilidade e o impacto dessa solução frente à problemática identificada, avaliando o potencial de implementação e os recursos necessários para a sua realização.

Já na fase de prototipação, os alunos puderam dar forma física às suas ideias. Utilizando materiais simples como cartolinas, papéis, entre outros, os alunos desenharam e construíram protótipos visuais de suas soluções. A prototipação permitiu que eles experimentassem suas ideias de forma tangível, ajustando e melhorando-as conforme identificavam desafios ou oportunidades de melhoria. Nesse processo, os alunos foram incentivados a pensar em como suas soluções poderiam ser aplicadas de forma prática, visualizando seus projetos em um formato que facilitasse a comunicação e compreensão das propostas. Outrossim, a interação entre a direção escolar e o empenho dos professores foi fundamental durante todo o projeto, principalmente nesta fase pois na ausência dos organizadores, os professores desempenharam um papel crucial ao apoiar as ligas no desenvolvimento e aprimoramento de suas ideias, oferecendo orientação e estímulos essenciais. Logo, o objetivo da prototipação foi testar, ajustar e refinar as ideias,

transformando-as de conceitos em soluções que pudessem ser viáveis e eficazes no mundo real.

Análogo a isso, os alunos passaram por uma capacitação intensiva sobre *pitch*, com o objetivo de apresentarem suas ideias de maneira eficaz e persuasiva. O *pitch* é uma apresentação breve e objetiva, cuja função é comunicar um projeto ou ideia de forma impactante e convincente, despertando rapidamente o interesse do público. Essa habilidade é especialmente valorizada em contextos de empreendedorismo e educação empreendedora, onde se espera que o apresentador conecte ideia, valor e narrativa em poucos minutos Dana et al., 2025. Durante a capacitação, os alunos exploraram diferentes formatos de *pitch*, aprenderam a construir uma narrativa envolvente que destacasse os pontos fortes de suas soluções e despertasse o interesse da futura banca avaliadora. Essa fase foi essencial para desenvolver habilidades de comunicação, tornando os alunos mais confiantes e preparados para expor suas ideias de forma clara e concisa. Ferramentas digitais como apresentações em slides foram integradas ao processo, permitindo que os estudantes, com o apoio de seus mentores, projetassem *pitches* visualmente atraentes, facilitando a compreensão das propostas tanto pela futura avaliação quanto pelo público presente na culminância final.

A trilha culminou em um evento final, no qual os alunos participaram de uma sessão de *pitch*. Nessa atividade, tratada como o momento mais sério e decisivo da jornada, os grupos apresentaram seus projetos a uma banca avaliadora composta por professores e especialistas em inovação e empreendedorismo. A dinâmica foi conduzida dentro da narrativa gamificada proposta na trilha: aquele era o dia em que os “heróis” finalmente enfrentariam o “vilão”, representado pelos desafios reais que buscavam solucionar. Cada grupo apresentou suas soluções de forma clara e persuasiva, recebendo em seguida feedbacks construtivos da banca, que destacou os pontos fortes de cada proposta e sugeriu caminhos para aprimoramento. Apesar da tensão característica desse momento, a experiência reforçou que o propósito principal não era a competição, mas sim o aprendizado. Assim, ao final do evento, todos os participantes foram reconhecidos e celebrados, mostrando que, na prática, todos os “heróis” saíram vencedores por sua dedicação e crescimento ao longo da trilha.

Diante do exposto, antes de iniciar esses encontros temáticos, realizamos a pesquisa com o objetivo de compreender a realidade dos alunos em relação aos conceitos de criatividade e empreendedorismo. A investigação foi conduzida para identificar aspectos como:

O nível de conhecimento sobre os conceitos de empreendedorismo;

A percepção dos alunos sobre sua própria criatividade;

A afinidade com o trabalho em grupo e colaboração.

Os resultados da pesquisa trouxeram dados significativos para o planejamento da Trilha Empreendedor Jovem. Foi constatado que **73% dos alunos não sabiam de fato o que significa empreender**, evidenciando uma lacuna conceitual sobre o tema. Além disso, apenas **9 dos 32 participantes** se consideravam criativos, o que indicava uma necessidade

de atividades que estimulassem a capacidade de gerar ideias inovadoras. Outro dado relevante foi que apenas **47% dos alunos demonstraram preferência pelo trabalho em grupo**, destacando a importância de incluir dinâmicas colaborativas durante os encontros. Essas informações moldaram a estrutura e os objetivos da trilha, assegurando que as atividades propostas fossem compatíveis com a realidade dos participantes.

Ao final da trilha, os resultados demonstraram um impacto significativo no desenvolvimento dos alunos. Embora **17%** ainda não soubessem o que é o conceito real de empreendedorismo, houve uma grande evolução em outras áreas. A percepção dos alunos sobre o trabalho em grupo mudou substancialmente, com **86% afirmando agora gostar de trabalhar em equipe**, refletindo o sucesso das dinâmicas colaborativas implementadas ao longo do projeto. Ademais, **25 dos 32 participantes** se consideraram criativos, um avanço notável em relação aos dados iniciais. Esse progresso também foi observado no desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos, como relatado pela gestora escolar: "Antes deste projeto, a gente via muita vergonha por parte dos alunos. Sinto que o projeto desenvolveu essa habilidade de se comunicar, pois percebi que pessoas que antes eram muito tímidas agora estão interagindo e colaborando em conjunto."

Discussões a Respeito dos Trabalhos

Os resultados obtidos reforçam a eficácia de metodologias ativas como o *Design Thinking* no contexto educacional, especialmente quando aplicadas a públicos jovens. A adoção de uma narrativa gamificada, que transformou os alunos em super-heróis enfrentando desafios, provou ser uma estratégia altamente eficaz para engajar os participantes e manter sua motivação ao longo de toda a trilha de aprendizagem. Esses achados se alinham com a literatura existente sobre metodologias ativas e gamificação. Por exemplo, os estudos de Dolabela, 2007 indicam que o uso de metodologias centradas no aluno promove habilidades colaborativas, pensamento crítico e autonomia. Observou-se que, no presente projeto, 86% dos alunos relataram maior interesse e disposição para trabalhar em equipe, corroborando esses achados e confirmando que atividades interativas e participativas favorecem a construção de competências sociais e cognitivas.

Destaca-se, ainda, que os encontros temáticos favoreceram o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe e comunicação, por meio de atividades interativas e colaborativas. O uso de ferramentas como o *Business Model Canvas* foi útil para introduzir conceitos práticos de empreendedorismo e inovação, estimulando a reflexão sobre problemas reais e a formulação de soluções viáveis, em consonância com a literatura que aponta a eficácia de instrumentos estruturados na promoção da aprendizagem ativa.

Outro aspecto central da pesquisa envolveu o reconhecimento do contexto social e geográfico das escolas participantes, o que se mostrou fundamental para a adequação da metodologia às realidades locais. A análise detalhada da infraestrutura disponível, dos desafios enfrentados pelos alunos no dia a dia e das iniciativas educacionais já existentes possibilitou a criação de estratégias pedagógicas adaptadas, garantindo acessibilidade,

engajamento e relevância para todos os participantes. Esse cuidado metodológico se alinha com estudos que enfatizam a importância da contextualização da aprendizagem, evidenciando que a adaptação das atividades ao perfil e às necessidades específicas dos alunos é essencial para maximizar os resultados educacionais, reduzir desigualdades e aumentar a inclusão.

Diante dos avanços e dos resultados positivos alcançados, também é importante discutir os limites e desafios enfrentados. Limitações temporais foram evidentes: alguns grupos não conseguiram concluir todas as atividades dentro do período disponível, sugerindo a necessidade de ajustes na duração de cada etapa. Quanto ao escopo e representatividade, o estudo envolveu 32 alunos de uma única escola, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades escolares e contextos socioeconômicos. Além disso, surgiram dificuldades metodológicas relacionadas à adaptação do *Design Thinking* para alunos do 8º ano, exigindo simplificação de ferramentas e atividades, o que, por sua vez, limitou a complexidade das soluções propostas. Esses desafios evidenciam a necessidade de ajustes contínuos e refinamento das estratégias pedagógicas, reforçando que a implementação de metodologias ativas exige planejamento iterativo, flexibilidade e acompanhamento próximo por parte da equipe docente.

Considerações Finais

Este projeto representou um marco significativo na implementação de metodologias ativas voltadas para o público jovem, promovendo um aprendizado que vai além dos conteúdos tradicionais e se alinha às demandas contemporâneas da educação. Ao integrar elementos como gamificação, criatividade e empreendedorismo, a trilha pedagógica desenvolvida se destacou por oferecer uma experiência imersiva e prática, capaz de engajar os participantes de maneira profunda e significativa. Então, essa abordagem possibilitou que os alunos não apenas absorvessem novos conhecimentos, mas também os aplicassem em situações concretas, estimulando a autonomia e o protagonismo estudantil.

A escolha da narrativa da “liga de heróis” foi determinante para o sucesso da iniciativa, pois transformou a jornada educacional em uma experiência envolvente, na qual os estudantes se sentiram protagonistas de uma história interativa. A associação entre desafios lúdicos e problemas reais manteve a motivação ao longo do processo, estimulando a mentalidade de resolução de problemas e a busca por soluções criativas. Destaca-se também que os encontros foram estruturados de forma sequencial e complementar, equilibrando teoria e prática por meio de atividades colaborativas, desafios criativos e reflexões individuais, o que possibilitou um aprendizado diversificado e adaptado a diferentes estilos cognitivos.

Apesar dos avanços significativos, ainda há espaço para expandir e aprimorar a iniciativa. Como próximos passos, sugere-se a ampliação do escopo do projeto, envolvendo um número maior de participantes e explorando novas temáticas que possam complementar o desenvolvimento dos alunos. Além disso, seria altamente recomendável a realização de uma análise de impacto longitudinal, acompanhando o progresso dos participantes ao longo do

tempo para avaliar de que forma as competências adquiridas durante a trilha são aplicadas em seus contextos acadêmicos e profissionais. Esse acompanhamento permitiria identificar oportunidades de refinamento na metodologia e compreender os efeitos de longo prazo da experiência educacional proporcionada pelo projeto. Em suma, este projeto demonstrou que a integração de metodologias ativas, aliada a uma abordagem criativa e prática, tem o potencial de transformar significativamente o processo de aprendizado. Seja no âmbito acadêmico ou profissional, os conhecimentos e habilidades desenvolvidos durante a trilha educacional representam um diferencial significativo para o crescimento pessoal e para a construção de trajetórias mais inovadoras e empreendedoras.

Referências

- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard business review*, 86, 84–92, 141.
- Dana, L.-P., Crocco, E., Giacosa, E., Culasso, F., & outros. (2025). *The art of the elevator pitch: state-of-the-art and research agenda*. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 21(73).
<https://doi.org/10.1007/s11365-025-01083-8>
- Dolabela, F. (2007). Pedagogia Empreendedora. *Revista de Negócios*, 9(2), 127–130.
<https://doi.org/10.7867/1980-4431.2004v9n2p%p>
- IBGE. (2023a). *Desemprego 2023*. Recuperado abril 12, 2024, de <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>
- IBGE. (2023b). *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PnadC) 2023*. Recuperado abril 12, 2024, de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-sociais/trabalho/9179-pesquisa-nacional-por-amostragem-de-domicilios-continua.html>
- IBGE. (2023c). *Projeções da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade: 2010-2060*. Recuperado abril 12, 2024, de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?&t=resultados>
- Kluve, J., Puerto, S., Robalino, D., Romero, J. M., Ruppert-Bulmer, F., Stöterau, J., Weidenkaff, F., & Witte, M. (2017). Interventions to improve the labour market outcomes of youth: a systematic review of training, entrepreneurship promotion, employment services and subsidized employment interventions (3ie Systematic Review 37). International Initiative for Impact Evaluation (3ie). London. <https://doi.org/10.23846/sr51209>
- Ministério da Educação. (2023). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [Acessado em: 02 jan. 2025].
<https://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- ODS 4. (s.d.). Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 - Educação de Qualidade [Acessado em: 02 jan. 2025]. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>
- Oliveira, K. F. (2024). *Observatório do mercado de trabalho e renda em Sergipe*. São Cristóvão.
<https://observatorio.se.gov.br/radar-do-emprego>
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2005). Clarifying business models: Origins, present, and future of the concept. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 1–25.
<https://doi.org/10.17705/1CAIS.01601>
- Pochmann, M. (2004). *Proteção social na periferia do capitalismo, considerações sobre o Brasil*. São Paulo em Perspectiva, 18(2), 3–16. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200002>

ÁREA TEMÁTICA 2 – EMPREENDEDORISMO SOCIAL, SUSTENTABILIDADE E GLOBALIZAÇÃO

Cartografia Afetiva de uma Cidade: Pontes Entre a Materialização da Memória e a Construção do Presente

Rosane Bezerra Soares

Universidade Federal de Sergipe | rosanebsoares@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7842-1970>

Cláudia Valéria de Moraes

Grupo de Pesquisa PEACE/UFS | claudiaprofissional.aju@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3038-6647>

Resumo: Apresentamos um projeto de ensino, pesquisa e de extensão desenvolvido pelo grupo de Pesquisa em Artes, Cultura Visual e Educação (PEACE / CNPq), na cidade de São Cristóvão, estado de Sergipe, Brasil. Consideramos o potencial turístico da cidade e o fortalecimento da relação entre artesanato e turismo, o que contribuiria para o desenvolvimento da região. A representação do patrimônio cultural poderia agregar valor aos produtos, mas os trabalhos não deveriam assumir formas valorizadas pelos especialistas sem “ressonância” à comunidade. O objetivo do projeto foi analisar estratégias que pudessem possibilitar ao artesanato a preservação de vínculos culturais sem a reprodução de uma tradição estagnada. O projeto envolveu temas transversais; entretanto, foi centrado no empreendedorismo social. Em relação à abordagem, o estudo é qualitativo. As metodologias preferenciais empregadas foram as do Design Thinking e a Cartografia Afetiva. Quanto aos procedimentos, trata-se de um relato de experiências que poderão ser replicadas. Além de envolver artesãos, a proposta foi relevante para alunos do ensino superior ao ensino básico, estendendo-se para outra cidade sergipana e transformando-se em disciplina obrigatória do curso de Artes Visuais.

Palavras-chave: empreendedorismo social, artesanato, memória, turismo, educação

Abstract: We present a teaching, research, and outreach project developed by the Research Group on Arts, Visual Culture, and Education (PEACE / CNPq) in the city of São Cristóvão, Sergipe state, Brazil. We considered the city's tourism potential and the strengthening of the relationship between crafts and tourism, which would contribute to the region's development. Representing cultural heritage could add value to the products, but the work should not take forms valued by experts without "resonating" with the community. The project's objective was to analyze strategies that could enable crafts to preserve cultural ties without reproducing a fixed tradition. The project involved cross-cutting themes; however, it was centered on social entrepreneurship. Regarding the approach, the study is qualitative. The preferred methodologies were Design Thinking and Affective Cartography. Regarding the results, we present a report of experiences that can be replicated. In addition to involving artisans, the proposal was relevant for students from higher education to

primary education, extending to another city in Sergipe and becoming a mandatory subject in the Visual Arts course.

Keywords: social entrepreneurship, crafts, memory, tourism, education

Introdução

Sabemos que o debate contemporâneo sobre empreendedorismo social está relacionado a dimensões culturais e simbólicas. E, ao envolver práticas artísticas e artesanais, o empreendedorismo social também poderá atuar na preservação da memória e na construção identitária dos territórios. Assim, o empreendedorismo social de base comunitária, ligado a práticas culturais e a laços sociais, amplia-se para além da abertura de negócios. Ele se apresenta como uma expressão da cultura das comunidades e como testemunha da manutenção e recriação dos perfis coletivos. De acordo com tais características, são construídas soluções sustentáveis, com saberes passados de geração em geração.

Foi a partir desse cenário que realizamos o presente estudo, baseado em um projeto que envolveu ações de ensino, pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa em Artes, Cultura Visual e Educação (PEACE), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a nossa coordenação. O projeto contou com o apoio do Departamento de Artes Visuais e Design da Universidade Federal de Sergipe, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e da Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe.

O projeto foi desenvolvido no município de São Cristóvão, localizado no interior do estado de Sergipe, a aproximadamente 25 km da capital, Aracaju, na região Nordeste do Brasil. São Cristóvão, conhecida como a “mãe de Sergipe”, é uma das cidades mais antigas do país. Lá encontramos um rico patrimônio histórico e arquitetônico; o seu centro histórico preserva construções dos séculos XVI ao XIX, as quais demonstram o passado de influência ibérica. Muitas das edificações foram tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Torna-se claro, portanto, o potencial turístico de São Cristóvão. Entretanto, para que tal potencial torne-se fonte de desenvolvimento, seria necessária a organização de ações para a valorização da cultura da cidade e, paralelamente, o estímulo ao envolvimento da comunidade nas atividades turísticas. Nesse contexto, uma estratégia relevante seria o enriquecimento do artesanato local, como expressão da memória. Associar os produtos artesanais às riquezas da cidade poderia contribuir para agregar valor cultural e econômico aos produtos, por torná-los exclusivos, estimulando-se também o sentimento de pertencimento entre os artesãos.

Entretanto, seria importante evitar que o artesanato se tornasse apenas um símbolo turístico “domesticado”, como nos ensina Albuquerque Júnior no livro “A invenção do Nordeste e outras artes” (2024). A obra nos auxilia a entender que o artesanato não é somente uma expressão cultural autêntica, mas também um campo simbólico repleto de significados construídos socialmente. Ele sugere a visão da cultura do Nordeste do Brasil

como um espaço em transformação constante, e não como manifestação de uma identidade fixa. Elementos artesanais seriam muitas vezes, ainda de acordo com o autor, transformados em símbolos da “identidade nordestina”, frequentemente negligenciando-se a diversidade local e os processos de reinvenção dos saberes, como se essa cultura estivesse estagnada no tempo. Nesse universo, Hall (2019) critica a ideia de identidades fixas: considera identidades culturais como “posicionamentos”, que se constroem e reconstroem no tempo.

Destacamos ainda, na literatura revisada, três problemas principais em projetos que se concentram somente no artesanato tradicional e em suas cópias. Um deles ocorre quando a tradição é transformada em mercadoria uniforme, negligenciando-se o seu sentido comunitário e simbólico (Caldas, 2024). E, de acordo com Lorêto (2016), a lógica de produção em série para atender ao turismo pode reduzir a renda dos artesãos e limitar sua autonomia criativa. Uma outra questão seria a ausência de políticas que apoiem o design e a formação dos artesãos, o que poderia prejudicar a adaptação das comunidades às mudanças sociais e de mercado (Sousa et al., 2020).

Assim, o problema que impulsionou a pesquisa foi: “Quais estratégias permitiriam que o artesanato sergipano preserve vínculos culturais sem se reduzir à função de reproduzidor de uma tradição paralisada?” Supomos que a cartografia afetiva da cidade na criação de pontes entre a materialização da memória e a construção do presente poderia contribuir para a preservação de vínculos culturais sem que estes se tornassem símbolos de uma identidade fixa. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar estratégias que possibilitem ao artesanato sergipano preservar vínculos culturais sem se reduzir à reprodução de uma tradição cristalizada.

Sobre a cartografia afetiva, Joselaine Raquel da Silva Pereira e Milena Registro escreveram o artigo “Antropologizando a cartografia afetiva: práticas de cuidado como formas de resistência e re-existência”, publicado na Revista de Antropologia Campos em 2022. O trabalho propõe o uso da cartografia afetiva a partir de uma perspectiva antropológica, explorando a cartografia como uma expressão artística que parte de encontros e afetos nos processos de territorialização. Já Rosemary Severo da Silva procurou definir a cultura visual da cidade de Juazeiro do Norte por meio da metodologia de pesquisa da cartografia afetiva. Ela pesquisou como a visualidade urbana envolveu a construção de uma identidade visual/patrimonial do lugar, numa dissertação de mestrado em design da Universidade de Brasília, em 2024. Um outro trabalho relacionado a nossa temática preferencial foi desenvolvido por Augusto Rodrigo Bezerra da Silva e Caio Augusto Amorim Maciel. Trata-se de um estudo qualitativo com alunos procurando compreender como o território municipal (Solidão, PE) é vivido afetivamente, baseado no patrimônio simbólico local.

Observamos a escassez de estudos que articulassem empreendedorismo social e cartografia afetiva em contextos patrimoniais do Nordeste brasileiro; daí a sua importância acadêmica e social. E a proposição torna-se relevante ao desafiar os formatos clássicos da educação empreendedora, que muitas vezes partem apenas de uma lógica mercadológica. Conectado ao ensino, à pesquisa, à extensão universitária e à educação popular, a

proposição pode se transformar num laboratório de aprendizagens solidárias, estimulando a construção de pontes entre a universidade, a comunidade e a cultura local.

Metodologia

Em relação à abordagem, o estudo é qualitativo e quanto aos procedimentos, trata-se de um relato de experiências. Considerando as características de nossa proposição, relacionamos duas metodologias de trabalho: a Cartografia Afetiva e o Design Thinking.

A Cartografia Afetiva é uma metodologia processual e participativa que pode se concretizar em narrativas, percursos turísticos, mapas visuais, instalações artísticas, materiais pedagógicos, entre outros. Parte-se do princípio de que os territórios não são somente físicos, mas também espaciais-simbólicos, repletos de histórias, recordações e emoções. Em termos práticos, a cartografia afetiva pode ser construída por meio de entrevistas, narrativas orais, oficinas participativas, desenhos, registros artísticos, caminhadas, colagens, bordados, fotografias, etc. Ela contribui para a compreensão da forma como os sujeitos se apropriam e ressignificam os espaços.

Em *Mil Platôs* (2011), Gilles Deleuze & Félix Guattari apresentaram o conceito de cartografia como algo vivo e processual, relacionado a rizomas, fluxos e movimentos, não a representações fixas. Apesar de não falarem em "cartografia afetiva", seus conceitos inspiraram práticas artísticas, sociais e pedagógicas. Paralelamente, Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano* (2014), comentou como as práticas cotidianas produziram sentidos afetivos no espaço. Já o geógrafo Milton Santos, na obra *A Natureza do Espaço* (2023), embora não utilizasse o termo, nos ensinou que o espaço seria produto das relações humanas, carregando memória, identidade e afetividade. Por outro lado, para Suely Rolnik (2016) e Virgínia Kastrup (2017), a cartografia não seria uma técnica de representação "neutra", mas sim um método de pesquisa-intervenção. Ambas destacaram que a cartografia acompanha processos e não apenas descreveria realidades, em obras como *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo* e *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e Produção de Subjetividade*.

Interessou-nos especialmente para este trabalho a característica processual e não representacional dessa abordagem, além da possibilidade de poder tornar-se uma metodologia viva, relacionando pesquisa e intervenção, gerando pertencimento e, paralelamente, abrindo caminhos para o turismo comunitário sustentável.

Enquanto a Cartografia Afetiva estimula a reflexão, a compreensão e a ressignificação, o Design Thinking como metodologia é mais estruturado, orientado a resultados e aplicável a problemas práticos. Ele une criatividade, empatia e pensamento analítico, resultando em soluções desejáveis, tecnicamente viáveis e sustentáveis. Como metodologia, valoriza-se a experiência e a especificidade de cada contexto, com foco nas pessoas, superando-se assim as soluções tecnicistas. De acordo com cada etapa do processo, pode ser aplicado em projetos comunitários, escolas e empresas, contribuindo para um ambiente colaborativo e interdisciplinar. Além disso, no ensino, auxilia na formação de cidadãos críticos e autônomos.

O Design Thinking não apresenta um único criador, tratando-se de uma evolução com a contribuição de diversos teóricos e profissionais ao longo dos anos (Ferro, 2020). Em resumo, Herbert Simon estabeleceu a base teórica sobre o modo de pensar do designer, ainda na década de 60; McKim acrescentou o pensamento visual nos anos 70; até que David Kelley e Tim Brown popularizaram o Design Thinking da década de 1990 em diante, como a metodologia de inovação que conhecemos hoje.

Apresentamos, a seguir, os resultados da aplicação da Cartografia Afetiva como método para captar narrativas e sentidos locais e o Design Thinking para transformar esses insumos em soluções aplicáveis.

Resultados e Discussões

Os trabalhos tiveram início quando um aluno morador de S. Cristóvão e discente do curso de Artes Visuais comentou sobre os problemas econômicos e emocionais enfrentados por um grupo de mulheres artesãs, ainda durante o período de isolamento devido a pandemia de COVID. O aluno procurou o auxílio da UFS e assim foi construído um projeto de extensão, ensino e pesquisa.

Pensando em uma metodologia que reunisse a Cartografia Afetiva e o Design Thinking na organização das etapas, iniciamos as ações com uma imersão sensível, incluindo caminhadas pela cidade para o registro de imagens.

Também mantivemos contato com pessoas da comunidade, ouvindo histórias, afetos e experiências. O contato foi facilitado pela presença do aluno citado, morador da cidade. Um dos nossos objetivos nessa fase era evitar ideias pré-concebidas e julgamentos prévios; assim, privilegiamos a escuta. Não organizamos entrevistas padronizadas, mas sim conversas informais. A necessidade de isolamento foi contornada por meio de contatos diários pelo whatsapp, especialmente com uma das artesãs, de 73 anos, que nasceu e sempre residiu em S. Cristóvão. De origem indígena, D. Maria Helena Souza Freitas acompanhou as transformações da cidade e sobre cada rua ela guardava uma história.

Essa etapa foi essencial para assegurar que as ações se tornassem significativas. E assim, num segundo momento, houve a definição compartilhada dos desafios a partir das narrativas. Identificamos tensões como a necessidade de valorização do artesanato, do turismo, dos saberes tradicionais, da inovação e da diversidade. A lista de problemas foi transformada em tópicos iniciais para a criação de soluções.

Foi estabelecida parceria entre a universidade e a Casa de Costura D. Zil, uma unidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e do Trabalho de São Cristóvão, onde as artesãs encontraram a oportunidade de melhoria ou aprendizado de técnicas de costura, bordado e crochê, gratuitamente. A UFS doou máquinas de costura e ofereceu certificados aos 206 alunos que concluíram os cursos durante o desenvolvimento do projeto. Lá, o discente morador de S. Cristóvão que deu início ao projeto, Jhon Eldon, ministrou a “Oficina Criativa de Peças Utilitárias e Decorativas”, levando inovação aos produtos desenvolvidos. Reunindo arte e design, produziu com 34 alunos peças para o Festival de Artes de S. Cristóvão, evento que reúne grande número de turistas, o que resultou num aumento

significativo nas vendas, de acordo com as gestoras da Casa de Costura D. Zil. O sucesso do curso implicou em sua continuação.

Diante da necessidade de agregar valor aos produtos, oferecemos cursos à comunidade que traziam inovação, relacionando técnicas tradicionais à tecnologia moderna e contemporânea. Assim, apresentamos oficinas sobre a integração entre bordados e fotos analógicas ou digitais. A primeira edição do curso, durante a pandemia, foi oferecida online; mais tarde, organizamos oficinas presenciais, como a ministrada por um dos membros do nosso grupo de pesquisa, Sérgio Ricardo Freitas, na Casa Cosmos, um espaço cultural localizado no Centro Histórico de São Cristóvão.

Em tempos de fluidez das imagens, iniciamos um estudo sobre as fotografias pintadas artesanalmente, técnica amplamente encontrada em regiões do interior nordestino. Elas podem ser vistas dos acervos familiares aos memoriais comunitários. A escolha foi justificada pelo fato dessa estética desafiar a lógica ocidental da imagem como apenas um reflexo da realidade; ela permite relacionar a memória entre o vivido e também o imaginado, ressignificando a fotografia a partir de códigos simbólicos e afetivos. Selecionamos fotos antigas da cidade que foram impressas, pintadas e bordadas.

Recebemos então convites para que as ações fossem ampliadas para outros lugares de São Cristóvão, como a Casa de Costura D. Zil. Lá, o tema escolhido para a oficina “Bordando Memórias” foram as danças populares, o que resultou em bordados sobre fotos de pessoas conhecidas, ou mesmo parentes e amigos. Partes das atividades foram realizadas coletivamente, com as alunas que traziam experiência em pontos de bordado contribuindo com as principiantes. Ao final foi construída uma exposição com as obras, num dos prédios históricos que recebeu, além de pessoas da comunidade, a visita de escolas de ensino básico. Alunas da oficina trabalharam como monitoras durante a mostra, demonstrando as técnicas, inclusive para alunos do ensino fundamental. Com o sucesso da oficina, a experiência foi estendida para outro bairro de São Cristóvão: Luiz Alves. Concluíram os cursos 85 alunos.

O curso “Noções sobre Gestão de Grupo_Empreendedorismo, Identidade Sociocultural e Gestão Administrativa no Artesanato”, ministrado pela professora Cláudia Valéria de Moraes, coordenadora adjunta do grupo de pesquisa PEACE, acrescentou conhecimentos fundamentais para as envolvidas. Configurou-se como uma ação formativa de caráter interdisciplinar, cujo objetivo central foi fortalecer a autonomia e a capacidade organizativa de artesãs a partir da integração entre práticas de gestão, valorização cultural e estratégias empreendedoras.

E era preciso, ainda, conscientizar paralelamente os alunos no uso dos materiais, evidenciando que a sustentabilidade pode ser construída a partir de práticas cotidianas, criativas e coletivas. Assim, uma das integrantes do grupo PEACE, Graziela Menezes Alves, ministrou um curso voltado ao reaproveitamento criativo de sacolas plásticas para a produção de objetos utilitários. Nesse universo, Kim (2022). comenta como sacolas plásticas, originalmente parte de fluxos de resíduos, podem ganhar novos valores quando recontextualizadas como matéria-prima em criações artesanais. O curso contribuiu para um

processo formativo que articulou criatividade, consciência ambiental e experimentação estética. Os participantes não apenas aprenderam um ofício artesanal, mas também construíram uma nova percepção sobre consumo e sustentabilidade, reconhecendo no reaproveitamento uma estratégia de reinvenção material e simbólica. Acreditamos, portanto, que a dimensão educativa é significativa em contextos comunitários, pois estimula práticas de cidadania ecológica. Ao mesmo tempo práticas e reflexivas, as ações deveriam contribuir para a formação de sujeitos críticos e engajados com as questões socioambientais contemporâneas.

Assim, ao invés de cópias estereotipadas e repetidas de uma suposta “identidade” nordestina fixa, ou cópias de uma suposta tradição estagnada, produtos começaram a ser criados a partir da vida das moradoras de S. Cristóvão. Um bom exemplo seriam os trabalhos da D. Maria Helena Freitas, que bordou partes de sua história como moradora de S. Cristóvão em roupas e painéis. Sobre uma das saias que construiu, representou a fase em que trabalhava como pescadora e marisqueira para sustentar as 6 filhas. Os bordados mostram embarcações nos rios Poxim, Vaza-Barris e Paramopama, muito importantes para a cidade e em sua vida. Encontra-se também a representação do catamarã utilizado pelos turistas, além da imagem de si mesma em bordado, pescando com uma das filhas. Quanto ao painel decorativo que criou, D. Maria Helena reuniu diversos elementos relevantes da cidade e que têm grande significado em sua vida, como os índios que povoavam S. Cristóvão, o símbolo da Universidade Federal de Sergipe, a vida nos mangues, as igrejas, a arquitetura, monumentos, entre outros.

Um dos desafios detectados era ampliar os mercados para os produtos. Além das feiras, as artesãs contam com uma lojinha da Casa de Costura. Uma outra possibilidade, concluímos, seria encontrar mercado na Universidade Federal de Sergipe, também localizada em São Cristóvão, que conta com grande número de alunos, professores e funcionários técnico-administrativos. Assim, organizamos um desfile de modas no auditório da reitoria, exibindo inicialmente peças produzidas pela D. Maria Helena Freitas, para divulgação. O corpo de modelos foi composto por alunos da UFS e por pessoas da comunidade de São Cristóvão. O desfile foi parte da programação do Festival de Arte/ Moda Colaborativa que organizamos, composto por palestras, mesas-redondas, oficinas, performances e uma exposição, tendo como tema as histórias vividas em S. Cristóvão e narradas por D. Maria Helena Freitas.

Sabemos que ao tentar valorizar o “tradicional”, políticas públicas frequentemente defendem uma ideia de pureza que é incompatível com a forma como a cultura opera, ou seja, de forma híbrida, inventiva e histórica. Acreditamos que é preciso escutar os artesãos e permitir que suas práticas continuem vivas como criações em movimento, e não como relíquias. Procuramos seguir essa linha de pensamento nas palestras do festival.

Ainda buscando um diálogo entre memória e construção do presente, durante o desenvolvimento do projeto, construímos várias exposições artísticas, cujos objetivos estavam relacionados à proposição inicial. As mostras foram relevantes como vitrines dos resultados, ferramentas de valorização da cultura local e plataformas de diálogo entre

universidade, comunidade e visitantes, fortalecendo São Cristóvão como espaço de criação, memória e inovação. Os locais das mostras variaram entre a galeria de arte Jordão de Oliveira, localizada no campus da UFS e espaços diversos no Centro Histórico de S. Cristóvão. As propostas relacionaram aspectos da memória de S. Cristóvão e questões da arte contemporânea, na busca de uma ruptura com a ideia de associação tão comum da região Nordeste em geral e Sergipe em particular ao passado.

Como exposto, historicamente forjada por discursos hegemônicos, a construção da identidade nordestina materializou-se como uma imagem homogênea do povo do Nordeste brasileiro. De acordo com Albuquerque Júnior (2024), esse processo resultou na criação de estereótipos que relacionam a região a imagens fixas, frequentemente conectadas à pobreza, ao sertão e à figura do retirante. Tal identidade “forjada” ainda permaneceria tanto nas representações externas quanto na autoimagem dos nordestinos. Nesse cenário, seria necessário uma verdadeira mudança de paradigma, mais do que a simples denúncia: seria fundamental experiências formativas de sujeitos centradas na descolonização dos imaginários e na valorização das narrativas plurais. Acreditamos que um dos meios mais eficazes para tal desafio seria a educação.

Assim, atuamos numa escola de ensino fundamental localizada em S. Cristóvão, entre alunos da sexta série, com o apoio da Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia da UFS. Distribuímos, então, sacolas de algodão cru, que seriam pintadas a partir do tema “São Cristóvão”, além de canetas de tintas permanentes e acrílicas. Acompanhados por discentes do nosso grupo de pesquisa, também entregamos aos alunos imagens da cidade. A proposição seria, então, a de tomar posse da cidade para recriá-la. Em outras palavras, a união da memória (por meio das imagens da cidade) à inovação. Concluídos os trabalhos, os alunos levaram as sacolas para casa.

Como exposto, o objetivo do trabalho era analisar estratégias que possibilitassem a preservação de vínculos culturais no artesanato sem que estes estivessem limitados à reprodução de uma tradição cristalizada. Mas para quê?

Sabemos que a globalização tende a uniformizar as culturas; por outro lado, os empreendimentos sociais de origem comunitária destacam-se como alternativas contra-hegemônicas de resistência e de construção de caminhos sustentáveis e solidários. Nesse contexto, objetos artesanais com vínculos culturais podem ser valorizados pela originalidade, em oposição a essa tendência uniformizante, especialmente para turistas.

Entretanto, muitas vezes o objeto artesanal se transforma num fetiche e o artesão é classificado como um “guardião da tradição”, não importando a sua experiência de vida (Albuquerque Júnior, 2024). Tal aspecto pode ser observado, por exemplo, quando programas estabelecem “padrões” de forma, de cor, ou material nas obras artesanais para que o artesão possa receber apoio ou reconhecimento. Ainda que tais padrões se transformem com o tempo, a repetição é muitas vezes estimulada na busca de um “saber tradicional”. Por outro lado, para Canclini (2013), a cultura popular/artesanal é como um espaço de reinvenção, que incorpora elementos do passado e do presente, resistindo à ideia

de “pureza” ou de tradição congelada. Acreditamos, assim, no potencial do artesanato vinculado à memória, mas sem se aprisionar a ela.

Considerações Finais

Considerando a área acadêmica, o projeto reafirmou a relevância da extensão e da pesquisa como vetores de inovação metodológica e produção de conhecimento socialmente referenciado. As ações desenvolvidas permitiram a geração de dados e de reflexões interdisciplinares, contribuindo para estudos e debates em torno de temas como inovação, turismo comunitário, empreendedorismo social, patrimônio cultural e metodologias participativas, como a cartografia afetiva. Assim, a experiência contribuiu não apenas para o fortalecimento da tríade ensino–pesquisa–extensão, mas também para a consolidação do compromisso social da universidade com a comunidade.

A cartografia afetiva revelou-se, no desenvolvimento do projeto, como uma contribuição significativo do trabalho, tanto do ponto de vista metodológico quanto epistemológico. Ao privilegiar as dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais da experiência, a metodologia possibilitou a construção de um conhecimento que extrapola a descrição objetiva do objeto estudado, incorporando memórias, afetos e narrativas pessoais que, de outro modo, permaneceriam invisíveis. Trata-se de uma abordagem que merece maior atenção em pesquisas acadêmicas, mostrando-se fértil por valorizar a escuta, a participação e o vínculo entre pesquisador e comunidade. Nesse sentido, o presente estudo não apenas alcançou os objetivos propostos, mas também contribuiu para a legitimação e difusão da cartografia afetiva como ferramenta investigativa capaz de enriquecer a compreensão dos territórios, das práticas culturais e das relações humanas que lhes dão sentido. E a união com o Design Thinking resultou em métodos que se complementaram satisfatoriamente para a nossa proposta.

Com essa proposição, concluímos que projetos culturais e políticas públicas que privilegiam apenas o artesanato tradicional e suas cópias poderão reforçar desigualdades e enfraquecer a dimensão criativa dos artesãos. Por outro lado, abordagens baseadas em metodologias como a cartografia afetiva demonstram maior potencial para articular patrimônio cultural e inovação, contribuindo para que o artesanato nordestino seja reconhecido não apenas como herança estagnada, mas como espaço dinâmico de inovação, resistência e desenvolvimento comunitário.

A importância do projeto para os artesãos de S. Cristóvão manifesta-se de várias formas, como ao reconhecer seus saberes como patrimônio cultural vivo, ao estimular processos de inovação sem romper com os vínculos identitários e ao estender sua inserção em redes de cooperação e mercados. A esse respeito, a experiência contribuiu para o empoderamento simbólico e prático dos artesãos, destacando sua centralidade na dinâmica cultural local.

Para os estudantes universitários envolvidos, o projeto apresentou-se como elemento de formação integral, ao articular teoria e prática e tornar possível a vivência de situações reais que implicaram em reflexão crítica, inovação e responsabilidade social.

Encarando desafios locais, os discentes puderam receber auxílio para a construção de competências profissionais e para a dimensão cidadã na formação acadêmica.

Quanto aos alunos do ensino fundamental, o projeto ofereceu acesso a experiências pedagógicas inovadoras, ligadas a valorização da cultura local e a construção de relações identitárias. O contato com o patrimônio material e imaterial de seu território possibilitou o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento, enquanto estendia horizontes formativos, ampliando perspectivas de continuidade dos estudos.

O objetivo do trabalho foi analisar estratégias que possibilitassem ao artesanato sergipano preservar vínculos culturais sem se reduzir à reprodução de uma tradição cristalizada. Após a apresentação de algumas ações, consideramos que mapas afetivos revelaram itinerários, lugares e saberes de valor simbólico que podem sugerir elementos para a criação de produtos, roteiros e experiências turísticas sustentáveis de base comunitária, impactando visitantes sem recorrer a estereótipos. É um caminho.

Com a análise da literatura, detectamos lacunas que merecem investigação, como a falta de estudos comparativos sobre os impactos de políticas que privilegiam a cópia de modelos tradicionais e políticas híbridas, reunindo preservação e inovação. E também observamos a carência de estudos que integrem a cartografia afetiva a programas de incubação de microempresas culturais. Essas serão, talvez, as nossas próximas ações.

Enfim, concentramos nossas esperanças na educação, na edificação de pontes entre a materialização da memória e a construção do presente. Por essa razão o projeto continua, tendo sido ampliado para outra cidade (Barra dos Coqueiros) e transformado, de um projeto de extensão e pesquisa, em uma disciplina obrigatória do curso de Artes Visuais da UFS, o que implica na possibilidade de maior aprofundamento e permanência.

Referências

- Albuquerque Júnior, D. M. de. (2024). *A invenção do Nordeste e outras artes*. (5a ed.). Cortez.
- Caldas, V. de L., & Helal, D. H. (2024). Artesanato e políticas públicas: aproximação a partir de uma revisão de escopo da literatura nacional. *Políticas Culturais Em Revista*, 17(2), 183–208. <https://doi.org/10.9771/pcr.v17i2.59551>
- Certeau, M. de. (2014). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (Vol. 1). Vozes.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs*. vol. 1 Editora 34.
- Ferro, G. S. (2020). *Design thinking: Modelo aplicável em desafios complexos e em inovação*. Pimenta Cultural.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade* (4. ed.). Edusp.
- Hall, S. (2019). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina.
- Kim, T. (2022). *Rediscovering value through crafting plastic bags*. Craft Research
- Lorêto, M. S. S. (2016). Políticas públicas de artesanato na reprodução da força de trabalho dos artesãos em barro no Alto do Moura, Caruaru – PE [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29495>
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). (2017). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.
- Pereira, J. R. da, & Registro, M. (2023). Antropologizando a cartografia afetiva: práticas de cuidado como formas de resistência e re-existência. Campos – *Revista de Antropologia*, 23(1). <https://doi.org/10.5380/cra.v23i1.82132>
- Rolnik, S. (2016). *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. (2ª ed.). Sulina.
- Santos, M. (2023). *A natureza do espaço: Técnica, tempo, razão e emoção* (4ª ed.). Edusp.
- SILVA, Augusto Rodrigo Bezerra da; MACIEL, Caio Augusto Amorim. (2023). Entre emoções e afetos na geografia: uma imersão no município de Solidão, Pernambuco. *Revista GeoSertões*, 5(9). <https://doi.org/10.56814/geosertoes.v5i9.1452>
- Sousa, J. R. F., Sá, M., Souza, D. C., & Silva, S. K. (2020). Novos modos de fazer artesanato e desafios à manutenção econômica no Alto do Moura do século XXI. *Revista de Administração Contemporânea*, 24(6), 789–805. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.295.98565>

Efeito das Ações Empreendedoras na Sustentabilidade Financeira e na Longevidade dos Grupos Empresariais de Saúde Privada no Brasil

Wesley Marques Nascimento

Universidade Fumec | wesleyhfr@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-7510-9630>

Wendell Alex de Castro

Universidade Fumec | wendel.silva@fumec.br
<https://orcid.org/0000-0002-4974-8381>

José Edson Lara

Fundação Pedro Leopoldo | jedson.lara@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6120-075X>

Resumo: O objetivo da presente pesquisa foi mensurar o efeito das ações empreendedoras na sustentabilidade financeira e longevidade dos grupos empresariais no setor de saúde privada no Brasil, como oportunidade de oferecer uma contribuição ao conhecimento executivo, com foco neste setor e na temática da ação empreendedora e seu impacto na competitividade e longevidade. A relevância da pesquisa se justifica considerando o papel social e humano prestado por hospitais e clínicas. Para atender ao objetivo traçado, foi adotada uma abordagem mista, combinando análises qualitativas e quantitativas, onde foi evidenciado que Hospitais e clínicas que operam em grupo empresarial possuem maior resiliência econômica e eficiência operacional, favorecendo a geração de valor e uma gestão financeira sustentável. Na análise qualitativa destaca a importância da governança corporativa, do planejamento estratégico e da inovação como fatores determinantes para a perenidade no mercado, além de reforçar os achados da pesquisa quantitativa.

Palavras-chave: competitividade, empreendedorismo, gestão, saúde privada, sustentabilidade financeira

Abstract: The objective of this study was to assess the impact of entrepreneurial actions on the financial sustainability and longevity of business groups in the private healthcare sector in Brazil, as an opportunity to contribute to executive knowledge with a focus on this sector and on the theme of entrepreneurial action and its influence on competitiveness and longevity. The relevance of the research is justified by the social and human role played by hospitals and clinics. To achieve the proposed objective, a mixed-method approach was adopted, combining qualitative and quantitative analyses. The results revealed that hospitals and clinics operating within business groups demonstrate greater economic resilience and operational efficiency, fostering value creation and sustainable financial management. The qualitative analysis highlights the importance of corporate governance, strategic planning, and innovation as key factors for long-term market presence, while also reinforcing the findings of the quantitative research.

Keywords: competitiveness, entrepreneurship, financial Sustainability, management, private health

INTRODUÇÃO

Considerando que o ambiente empresarial contemporâneo é marcado por incertezas, complexidades e elevado nível de competitividade, em específico no setor de saúde privada, é relevante a adoção de estratégias que sejam capazes de assegurar não apenas sua sobrevivência, mas também sua capacidade de gerar valor de forma contínua (Franco, 2001), dentre as quais podem ser mencionadas às formações em rede, tanto interorganizacionais quanto intraorganizacionais, que segundo Chassagnon (2014) e Lima et al. (2022) tem demonstrado potencial significativo em promover ganhos de escala, compartilhamento de recursos e aumento da competitividade.

No que diz respeito às redes intraorganizacionais, nota-se uma lacuna na literatura, e a relevância da pesquisa se justifica considerando que grupos empresariais que tem por característica a rede interorganizacional apresentam elevado grau de coordenação e cooperação entre as unidades, sendo dotadas de regras, responsabilidades e mecanismos de governança claramente definidos (Mierzejewska, 2020; Mierzejewska & Dziurski, 2023).

Compreende-se que essa configuração oferece um ambiente propício para a implementação de ações empreendedoras caracterizadas pela gestão de riscos operacionais, controle financeiro, capital de giro, competitividade, geração de valor e planejamento de longo prazo, entre outras práticas que influenciam diretamente a sustentabilidade financeira e a longevidade organizacional, como destacado por Matias (2007a) e Nguyen et al. (2020). Weerawardena, McDonald e Mort (2010) ressaltam que a capacidade de se sustentar financeiramente ao longo do tempo é uma condição essencial para que as organizações cumpram seu papel social e econômico, especialmente em setores críticos como o da saúde.

Em se tratando do Brasil, dados revelam uma preocupante realidade para os hospitais privados no Brasil, tendo em mente que segundo a Federação Brasileira de Hospitais (FBH, 2023), entre 2010 e 2023, cerca de 2.979 hospitais privados encerraram suas atividades, afetando principalmente unidades de pequeno porte e de fins lucrativos. Francisco Balestrini, presidente do Sindicato dos Hospitais de São Paulo-SindHosp e ex-presidente da International Hospital Federation -IHF, relata que essa crise estrutural foi agravada por fatores como a pandemia do novo coronavírus COVID-19, onde os hospitais perderam mais de 18 bilhões de reais em apenas 3 meses (SINDHOSP, 2020), além de mudanças regulatórias e a elevada dependência de repasses das operadoras de planos de saúde (Allebrandt et al., 2020; AHA, 2021).

Eventos como estes evidenciam a urgência de se repensar os modelos de gestão adotados pelas instituições de saúde e de explorar alternativas como a formação de grupos empresariais que possam mitigar riscos, compartilhar estruturas e ampliar a eficiência operacional. Além disso, estas ocorrências destacam a relevância de se investigar o papel

das ações empreendedoras na sustentabilidade financeira e na longevidade das empresas do setor de saúde, especialmente quando organizadas sob a forma de grupos empresariais.

Conforme Branco (2013) e Mungule e Vuuren (2016), estas ações têm a capacidade de não apenas elevar a capacidade de resposta das empresas frente às mudanças do ambiente externo, mas também de fortalecer os vínculos com stakeholders, racionalizar processos internos e estimular a inovação.

Parte-se da hipótese de que tais ações, ao serem sistematicamente incorporadas à gestão dos grupos, podem representar um diferencial competitivo importante em um mercado cada vez mais exigente. Cabe destacar que a relevância da pesquisa se justifica tanto do ponto de vista científico, ao ampliar o corpo teórico sobre empreendedorismo e redes organizacionais no setor de saúde, quanto do ponto de vista social, dada a essencialidade dos hospitais e clínicas para o bem-estar da população brasileira (Smith et al., 2019; OMS, 2020).

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi delineada como um estudo de natureza aplicada, de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, buscando compreender e mensurar o efeito das ações empreendedoras na sustentabilidade financeira e na longevidade dos grupos empresariais de saúde privada no Brasil. Conforme Galvão et al. (2021), os métodos mistos são eficazes para capturar múltiplas dimensões de fenômenos organizacionais, ao combinar dados numéricos e descritivos, sendo que o uso da triangulação metodológica permitiu validar os resultados por diferentes perspectivas, favorecendo maior robustez às conclusões obtidas.

Considerando o objetivo geral supracitado, foram definidos objetivos específicos que orientaram a coleta e a análise dos dados, a começar por caracterizar os grupos empresariais investigados; identificar elementos relacionados à sustentabilidade financeira e sua percepção associada às ações empreendedoras; e analisar relações entre variáveis latentes por meio de hipóteses fundamentadas no referencial teórico.

A população-alvo da pesquisa compreendeu grupos empresariais atuantes no setor de saúde privada no Brasil, abrangendo hospitais e clínicas sob gestão centralizada. Cabe destacar que embora o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) contabilize mais de 4.500 hospitais privados, apenas uma fração deles opera em formato de grupo empresarial, e que a amostra foi composta por 25 respondentes para a etapa quantitativa e 10 gestores entrevistados na etapa qualitativa. A amostragem foi não probabilística, por conveniência, tendo em vista as dificuldades de adesão observadas durante o processo de coleta, seguindo os preceitos de Cochran (1977).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado contendo 56 questões, dividido entre dados sociodemográficos e variáveis ligadas às ações empreendedoras e à sustentabilidade financeira, instrumento que se mostrou adequado para captar percepções e comportamentos dos respondentes em pesquisas sociais aplicadas (Gil, 2010). Para este fim, um roteiro de entrevistas semiestruturadas foi aplicado

a gestores selecionados, a fim de aprofundar a compreensão sobre práticas de gestão adotadas nos grupos empresariais.

Os questionários foram elaborados com o auxílio do serviço Google Forms, com envio realizado por e-mail e aplicativos de mensagens. As entrevistas, por sua vez, foram conduzidas por meio do Google Meet, que envolveram gestores de áreas como administração, finanças e direção, cuja atuação contribuiu para a compreensão das ações empreendedoras nas organizações.

Na etapa de análise quantitativa, empregou-se a escala de Likert de sete pontos, conforme delimitado por Cunha (2007), para mensuração da intensidade das percepções dos respondentes sobre as práticas empreendedoras, sendo que os dados foram analisados por meio do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), com a aplicação do t de Student, Mann-Whitney, Pearson e Spearman, e nível de significância de 10%, apropriado para estudos com amostras reduzidas conforme Hair et al. (2009).

Os dados qualitativos, coletados por entrevistas semiestruturadas, foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo com codificação temática, seguindo os preceitos propostos por Laurence Bardin (2016), permitindo maior profundidade interpretativa e viabilizando a triangulação metodológica entre os dois tipos de dados. Quanto às limitações, a principal dificuldade foi a baixa taxa de adesão dos convidados, o que reduziu a amostra inicialmente projetada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa foram 25 respondentes, sendo a grande maioria gestores, administradores ou gerentes (92%), enquanto 8% eram proprietários das empresas. A maioria dos respondentes possui mais de seis anos de experiência no setor, o que indica uma amostra composta por profissionais com vasta vivência. Em relação à faixa etária, predominam os profissionais entre 41 e 50 anos (32%), seguidos por aqueles entre 31 e 40 anos (28%). A formação dos participantes é diversificada, com destaque para administradores de empresas (24%), seguidos por profissionais da área de medicina (16%) e enfermagem (16%).

As empresas participantes da pesquisa, extraídas dos 12 grandes grupos empresariais da saúde encontrados, variam consideravelmente em termos de tempo de funcionamento e número de colaboradores. A maioria das empresas (60%) possui mais de 16 anos de operação, o que denota uma base sólida e experiente no mercado. Em termos de número de colaboradores, 24% das empresas têm mais de 1.500 funcionários, enquanto 20% possuem entre 301 e 600 colaboradores e 20% até 50 funcionários.

Descrição dos itens da gestão de riscos operacionais

A maioria das empresas investigadas (76%) possui um planejamento formal para contingências, demonstrando que estão preparadas para lidar com perdas inesperadas, enquanto 24% não implementaram esse tipo de planejamento. Em relação ao plano de relacionamento com a comunidade, 56% das empresas afirmaram ter um plano formal, enquanto 44% não possuem essa estratégia definida. Esses dados indicam um esforço

considerável das empresas para mitigar riscos e interagir com a comunidade, embora haja espaço para melhorias, especialmente no que se refere ao relacionamento comunitário.

A gestão de riscos operacionais nas empresas demonstra uma clara preocupação com a prevenção de perdas financeiras, com uma média de 4,48, onde o valor máximo era de 5, indicando que as empresas estão atentas aos riscos de crédito, mercado e operacionais, como fraudes ou falhas em equipamentos e sistemas. As empresas também demonstram um forte compromisso com questões sociais e ambientais, com uma média de 4,68, refletindo um foco em práticas responsáveis, como a oferta de serviços de qualidade e impacto mínimo no meio ambiente. Ambos os itens apresentam uma avaliação positiva, mas com margem para aperfeiçoamento, conforme indicado pelos intervalos de confiança.

Descrição dos itens dos controles financeiros

Todas as empresas da pesquisa afirmaram possuir controles financeiros, e 100% delas utilizam esses controles para realizar o levantamento diário de sua situação financeira, demonstrando uma prática consolidada de monitoramento financeiro. No entanto, 20% das empresas não utilizam índices financeiros como Estrutura de Capital, Liquidez e Rentabilidade, o que sugere uma oportunidade de aprimoramento no uso de indicadores financeiros estratégicos para avaliação de desempenho e tomada de decisões.

Em relação aos tipos de controles financeiros utilizados, o controle de caixa e o controle de contas a receber/pagar são adotados por 96% das empresas, sendo os mais comuns. O controle de custos também é amplamente utilizado, por 92% das empresas, enquanto o controle de estoques e bancário são utilizados por 84% das empresas, evidenciando que a maioria das organizações adota uma abordagem sólida e abrangente para o gerenciamento de seus recursos financeiros.

Descrição dos itens da gestão do capital de giro

Em relação à gestão do capital de giro, 64% das empresas contratam empréstimos para esse fim, enquanto 36% não utilizam essa prática. Todas as empresas (100%) negociam prazos maiores com fornecedores para os pagamentos, o que indica uma estratégia comum para melhorar o fluxo de caixa. Além disso, todas as empresas possuem controle do fluxo de caixa, refletindo uma boa prática de gestão financeira e vigilância sobre os recursos disponíveis. No que diz respeito ao uso de empréstimos para investimentos, 56% das empresas recorreram a instituições de fomento, como BNDES ou BDMG, enquanto 44% não utilizaram esses recursos.

Em relação ao controle de caixa, parte das empresas realizam o controle de caixa em períodos que variam de 16 a 60 dias, com uma distribuição variada nos outros intervalos. As médias e intervalos de confiança dos itens relacionados à gestão de capital de giro indicam uma preocupação significativa com a sustentabilidade financeira.

A média de 4,80 para o gerenciamento de prazos de pagamento e giro de estoques sugere que as empresas têm políticas comerciais bem definidas para evitar a comprometimento do capital de giro. O item sobre os impactos de uma gestão inadequada

do capital de giro, com média de 4,48, destaca a importância desse controle para evitar problemas financeiros graves. Além disso, as empresas reconhecem a necessidade constante de investimentos em infraestrutura e serviços, com uma média de 4,44, refletindo a importância do financiamento a longo prazo para garantir a sobrevivência no setor.

Descrição dos itens da gestão de longo prazo

Todas as empresas participantes da pesquisa (100%) possuem missão, visão e valores claramente definidos, indicando um compromisso com a direção estratégica e o alinhamento organizacional. Além disso, a maioria das empresas (88%) implantou práticas formais de governança corporativa, e 96% mantêm uma clara divisão entre o patrimônio da empresa e o dos sócios, o que é essencial para garantir a separação entre os interesses pessoais e os da organização. A grande maioria (84%) também evita a prática de quitar dívidas pessoais dos sócios com recursos da empresa, refletindo uma gestão financeira responsável. Em termos de continuidade, 60% das empresas possuem um plano formal para garantir a continuidade dos negócios em caso de ausência de um dos sócios.

Os dados da gestão de longo prazo indicam que as empresas têm adotado práticas robustas para assegurar sua continuidade e estabilidade. A média de 4,48 para a comunicação da missão, visão e valores da empresa demonstra que os gestores estão comprometidos em comunicar de forma transparente o propósito da organização. A média de 4,68 sobre a governança revela que a separação do patrimônio pessoal e empresarial é uma prioridade, o que contribui para uma gestão mais profissional. Além disso, com uma média de 4,56 sobre o planejamento sucessório, as empresas reconhecem a importância de um plano formal para garantir a continuidade do negócio a longo prazo, especialmente no que diz respeito à sucessão e à definição de metas claras.

Descrição dos itens da competitividade e geração de valor

A maioria das empresas pesquisadas (92%) possui um plano estratégico formal, o que indica uma forte orientação para o planejamento e a organização das ações voltadas à competitividade. Além disso, 76% das empresas realizam investimentos regulares com foco na melhoria contínua, demonstrando uma busca constante por sustentação de vantagens competitivas no mercado.

Também é relevante que 88% das empresas afirmaram ter consciência dos fatores que impactam sua competitividade, como concorrência, participação de mercado, capital humano e inovação, revelando um nível elevado de maturidade estratégica. As médias dos itens avaliados reforçam essa percepção positiva. O planejamento estratégico foi altamente valorizado, com média de 4,84, apontando sua importância como ferramenta de inovação, sustentabilidade financeira e longevidade.

A média de 4,12 para a criação de valor mostra que, embora reconhecida, ainda há espaço para aprimorar práticas constantes de diferenciação frente à concorrência, e o entendimento da competitividade como um processo dinâmico, condicionado por fatores

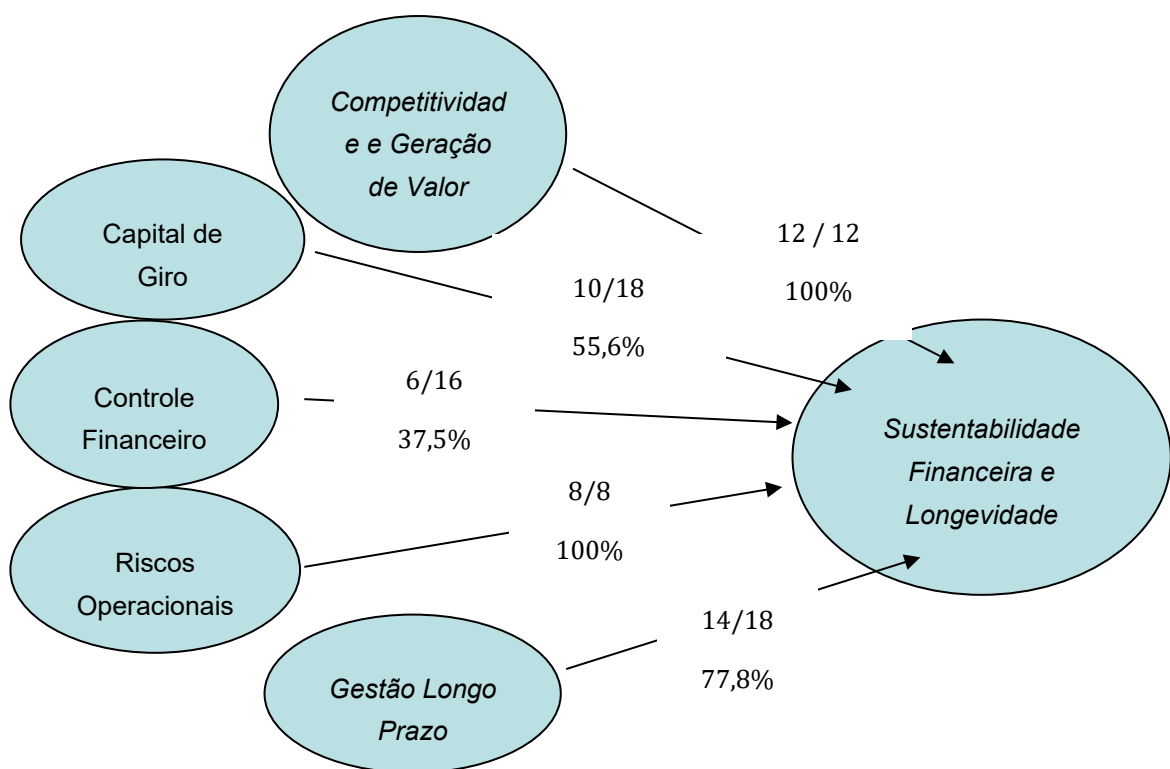
internos e externos, obteve média de 4,72, evidenciando o reconhecimento da necessidade de adaptação contínua ao ambiente de negócios para manter o desempenho e a eficiência.

Teste das hipóteses da pesquisa

Para responder ao objetivo principal deste estudo, foram aplicados testes de comparação envolvendo dois grupos independentes, um para o caso dos itens utilizados para mensuração das variáveis latentes que são binários (sim ou não), e os índices de correlação para os índices numéricos, conforme descrito na metodologia de análise.

Neste estudo, foram descritas 5 variáveis latentes, explicadas por 37 variáveis indicadoras. Na figura 1 é apresentado um diagrama de caminhos utilizado para testar as hipóteses de estudo, que descreve as relações causais existentes entre as diversas variáveis sob estudo. Para o problema em questão, o diagrama mostra as relações entre as variáveis latentes, a saber a Gestão do Capital de Giro, Controle Financeiro, Riscos Operacionais, Competitividade e Geração de Valor e Gestão de Longo Prazo e a Sustentabilidade Financeira e Longevidade.

Figura 1: Relação entre itens das variáveis latentes e a sustentabilidade financeira e longevidade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Relação entre riscos operacionais e sustentabilidade financeira e longevidade

A análise estatística revelou que empresas que possuem planejamento para contingências apresentam níveis significativamente superiores de Sustentabilidade Financeira e Longevidade em comparação às que não possuem esse tipo de preparo, sendo que essa diferença foi confirmada tanto pelo teste paramétrico (teste t) quanto pelo não paramétrico (Mann-Whitney), com p-valor inferior a 0,10 em ambos os casos. Esse resultado confirma os achados de Oliveira e Almeida (2021), que destacam a importância de ferramentas de contingência estruturadas na resiliência organizacional.

Além disso, a existência de um plano formal de relacionamento com a comunidade também se mostrou positivamente associada à sustentabilidade e longevidade, com diferença estatisticamente significativa ($p < 0,10$), indicando que empresas socialmente conectadas tendem a apresentar maior estabilidade financeira e operacional. A correlação estatística foi igualmente significativa ao se analisar os coeficientes de Pearson e Spearman entre os itens de riscos operacionais e os indicadores de sustentabilidade.

Empresas com maior percepção sobre os riscos de crédito, mercado e operacionais, e que implementam estratégias para mitigar essas ameaças, tendem a alcançar melhores resultados em termos de continuidade e estabilidade, como reforçado por Silva e Santos (2021). Ainda, quanto mais a empresa se posiciona como social e ambientalmente responsável, oferecendo serviços de qualidade e prezando pelo relacionamento com a comunidade, maior é a percepção de sua sustentabilidade financeira e longevidade. Neste aspecto, Marques (2015) afirma que práticas de responsabilidade social empresarial impactam positivamente a reputação, fidelização de clientes e desempenho financeiro, fortalecendo a competitividade e a sustentabilidade a longo prazo.

Relação entre controles financeiros e sustentabilidade financeira e longevidade

A análise estatística indica que a sustentabilidade financeira e longevidade das empresas é significativamente maior entre aquelas que utilizam ferramentas avançadas de controle financeiro, como controle bancário, controle de custos e análise de índices financeiros (estrutura de capital, liquidez e rentabilidade). Os testes estatísticos, tanto o paramétrico (teste t) quanto o não paramétrico (Mann-Whitney), apresentaram p-valores inferiores a 0,10.

Evidenciando uma relação positiva e estatisticamente significativa entre essas práticas e os resultados financeiros sustentáveis, esses achados corroboram os estudos de Comini et al. (2020), que enfatizam a importância de controles financeiros bem estruturados como alicerce para a sustentabilidade das organizações, e de Oliveira e Lopes (2021), que destacam a relevância dessas práticas para a estabilidade e crescimento a longo prazo.

Em contrapartida, os resultados mostram que não há diferenças estatisticamente significativas na sustentabilidade e longevidade entre as empresas que utilizam controles mais básicos, à exemplo de controle de caixa, contas a receber/pagar e controle de estoques, uma vez que os p-valores obtidos nos testes superaram o limite de significância de 0,10. Cabe destacar que como todas as empresas da amostra afirmaram possuir controles

financeiros e usá-los no dia a dia, não foi possível realizar análise comparativa para esses dois itens.

Relação entre gestão de capital de giro, sustentabilidade financeira e longevidade

A análise estatística revelou resultados distintos sobre a relação entre a gestão do capital de giro e a sustentabilidade financeira e longevidade das empresas, considerando que enquanto o teste paramétrico (teste t) não indicou diferenças significativas entre empresas que contrataram empréstimos para capital de giro ou para investimentos e aquelas que não o fizeram ($p\text{-valor} > 0,10$), o teste não paramétrico (Mann-Whitney) identificou uma diferença significativa no caso específico das empresas que contrataram empréstimos para capital de giro, com $p\text{-valor}$ de 0,020, evidenciando melhor desempenho em sustentabilidade financeira e longevidade nesse grupo.

Não foi possível realizar comparações com relação à negociação de prazos com fornecedores e ao controle do fluxo de caixa, pois todas as empresas adotam essas práticas, limitando a variabilidade para análise comparativa. No que se refere à análise de correlação, observou-se uma relação significativa entre a maioria dos itens que compõem a gestão do capital de giro e os indicadores de sustentabilidade financeira e longevidade.

Tanto no coeficiente de Pearson quanto no de Spearman ($p < 0,10$), com exceção do item relacionado à observância dos prazos médios de pagamentos e giro de estoques, que não apresentou correlação significativa no teste não paramétrico. Portanto, quanto maior a atenção das empresas aos aspectos estratégicos do capital de giro, maior tende a ser sua capacidade de manter estabilidade financeira e garantir sua longevidade no mercado.

Relação entre gestão de longo prazo e sustentabilidade financeira e longevidade

Os dados indicam que a Sustentabilidade Financeira e Longevidade são significativamente maiores em empresas que adotam práticas formais de governança corporativa, possuem clareza na separação entre o patrimônio da empresa e dos sócios, dispõem de um plano formal de continuidade em caso da ausência de um dos sócios e implementam práticas de compliance. Em todos esses casos, os testes estatísticos (paramétrico e não paramétrico) apresentaram $p\text{-valores}$ inferiores a 0,10, confirmando a relevância dessas práticas para a estabilidade e perpetuação das organizações.

Por outro lado, não foram encontradas diferenças significativas quanto à sustentabilidade entre empresas que utilizam recursos empresariais para quitar dívidas pessoais dos sócios e as que não o fazem. Cabe destacar que também não foi possível comparar empresas quanto à definição de missão, visão e valores, uma vez que todas afirmaram possuir esses elementos.

A análise de correlação revelou que todas as questões relacionadas à gestão de longo prazo possuem associação estatisticamente significativa e positiva com a sustentabilidade financeira e a longevidade. Com $p\text{-valores}$ abaixo de 0,10 tanto nos testes de Pearson quanto de Spearman. Assim, quanto maior a atenção das empresas aos pilares da gestão de longo prazo, maior tende a ser sua capacidade de se manterem estáveis e sustentáveis no tempo.

Relação entre competitividade e geração de valor e sustentabilidade financeira e longevidade

A análise estatística demonstrou que empresas que possuem plano estratégico formal, realizam investimentos regulares com foco em melhoria contínua e têm consciência dos principais fatores que impactam sua competitividade apresentam níveis significativamente superiores de Sustentabilidade Financeira e Longevidade. Essa constatação foi validada tanto pelo teste paramétrico (teste t) quanto pelo não paramétrico (Mann-Whitney), com p-valores inferiores a 0,10. A correlação entre os itens de Competitividade e Geração de Valor e os indicadores de sustentabilidade também foi significativa nos coeficientes de Pearson e Spearman, indicando que essas variáveis estão fortemente relacionadas.

Conforme destacado por Duarte e Deus (2020), o planejamento estratégico bem estruturado não apenas potencializa o desempenho financeiro, mas também sustenta práticas que garantem a longevidade empresarial. Sacange et al. (2021) demonstram que a competitividade baseada em inovação e eficiência operacional é essencial para a sustentabilidade financeira das empresas, uma vez que permite melhor adaptação às mudanças do mercado. Assim, pode-se concluir que quanto maior a atenção das empresas aos fatores que compõem a Competitividade e Geração de Valor, maior é a probabilidade de se manterem sustentáveis e longevas no mercado.

Relação entre as variáveis e sumário dos resultados obtidos para as hipóteses da pesquisa

Revisitando os tópicos que foram analisados até o presente momento, conclui-se que todas as hipóteses formuladas foram confirmadas com significância estatística, indicando que as cinco dimensões das ações empreendedoras, à saber: gestão de riscos operacionais; controles financeiros; gestão do capital de giro; gestão de longo prazo; e competitividade com geração de valor, apresentaram correlações positivas com ambas as variáveis dependentes: sustentabilidade financeira e longevidade organizacional.

Tabela 1 - Sumário dos Resultados Obtidos para as Hipóteses da Pesquisa

HIPÓTESE	RELAÇÃO AVALIADA	% ITENS CORRELACIONADOS	DECISÃO
H1	A Competitividade e Geração de Valor influenciam positivamente a Sustentabilidade Financeira e Longevidade	100%	Aceita
H2	A Gestão do Capital de Giro influencia positivamente a Sustentabilidade Financeira e Longevidade	55,6%	Aceita
H3	O Controle Financeiro da rede de saúde influencia positivamente	37,5%	Aceita

	Sustentabilidade Financeira e Longevidade		
H4	A Gestão de Riscos Operacionais influencia positivamente Sustentabilidade Financeira e Longevidade	100%	Aceita
H5	A Gestão de Longo Prazo influencia positivamente na Sustentabilidade Financeira e Longevidade	77,8%	Aceita

Fonte: Elaboração própria (2024).

Esses resultados reforçam a hipótese central do estudo de que ações empreendedoras, quando sistematizadas no contexto dos grupos empresariais de saúde privada, contribuem de forma direta para a estabilidade financeira e a continuidade institucional no longo prazo. A síntese apresentada na Tabela 1 evidencia a força dessas relações, com destaque para os menores valores de p ($< 0,01$), que indicam elevado grau de confiabilidade nos resultados. Esse conjunto de evidências empíricas confirma a relevância das práticas empreendedoras como instrumento estratégico para a sustentabilidade do setor de saúde, principalmente em grupos empresariais.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo mensurar o efeito das ações empreendedoras na sustentabilidade financeira e na longevidade dos grupos empresariais de saúde privada no Brasil, explorando dimensões envolvendo a gestão de riscos operacionais, controles financeiros, capital de giro, gestão de longo prazo e competitividade. Os resultados quantitativos demonstraram correlações estatisticamente significativas e positivas entre essas variáveis e os desfechos de sustentabilidade e longevidade, com destaque para a superioridade dos indicadores em empresas que adotam práticas formais de governança, planejamento estratégico, controle financeiro consistente e investimentos contínuos.

A gestão eficiente de capital de giro, a adoção de mecanismos de compliance e a consciência sobre fatores de competitividade também se revelaram determinantes para o desempenho sustentável das organizações analisadas. As análises qualitativas reforçaram esses achados ao evidenciar uma cultura organizacional pautada em práticas gerenciais modernas, como a profissionalização da gestão, o foco em inovação, o relacionamento com a comunidade e o compromisso com a responsabilidade social. Como resultado, conclui-se que abordagens sistêmicas, baseadas em planejamento de longo prazo e ações empreendedoras estruturadas, são fundamentais para fortalecer a resiliência financeira e garantir a continuidade das instituições em um ambiente econômico desafiador.

Referências

- Allebrandt, M. V., Santos, R. P. dos, & Garcia, L. P. (2020). Pandemia de COVID-19: impactos na saúde e desafios para os sistemas de saúde no Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 23, e200063.
- American Hospital Association (AHA). (2021). *Financial Stability of America's Hospitals and Health Systems*. AHA Report.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70.
- Branco, M. C. (2013). Sustentabilidade e empreendedorismo: uma abordagem integrada. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 2(3), 85–104.
- Chassagnon, V. (2014). Firm as a "network within a network": From organizational network to interorganizational network. *Journal of Management and Governance*, 18(4), 983–1004.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cunha, M. P. e. (2007). Escalas de medida em pesquisa organizacional: construção, validação e aplicações. In *Metodologia de pesquisa em administração* (pp. 141–165). Atlas.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2014). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Franco, M. (2001). As redes sociais e o empreendedorismo: uma abordagem relacional do processo empreendedor. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(1), 209–228.
- Galvão, T. C. S., Meirelles, F. de S., & Teixeira, M. A. C. (2021). Métodos mistos de pesquisa: fundamentos e aplicações. *Revista Administração em Diálogo*, 23(2), 1–18.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5ª ed.). Atlas.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lima, M. A., Silva, A. M. da, & Castro, J. P. (2022). Redes empresariais e governança interorganizacional: desafios e oportunidades. *Revista Gestão & Tecnologia*, 22(1), 155–172.
- Matias, A. B. (2007b). Estratégia de redes de empresas: novas perspectivas para a competitividade. *Revista de Administração da UFSM*, 1(1), 137–151.
- Mierzejewska, B. I. (2020). Intraorganizational networks and coordination in diversified firms. *Journal of Communication Management*, 24(3), 213–228.
- Mierzejewska, B. I., & Dziurski, P. (2023). Corporate entrepreneurship in business groups: coordination mechanisms and strategic renewal. *European Management Journal*, 41(1), 90–103.
- Mungule, L., & Van Vuuren, J. J. (2016). Entrepreneurial orientation and firm performance: The mediating role of knowledge management. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 2(6), 40–48.
- Nguyen, T. V., Ngo, L. V., Bucic, T., & Phong, N. D. (2020). Innovation capability and performance: The role of entrepreneurial orientation and dynamic capabilities. *International Journal of Innovation Management*, 24(1), 2050003.
- SINDHOSP. (2020). Ao UOL, presidente do SindHosp afirma que saúde privada perde R\$ 18 bi na pandemia. Recuperado de <https://sindhosp.org.br/ao-uol-presidente-do-sindhosp-afirma-que-saude-privada-perde-r-18-bi-na-pandemia/>
- Smith, M. K., Lewis, M. W., & Tushman, M. L. (2019). "Both/And" Leadership: A Review and Research Agenda. *Academy of Management Journal*, 62(5), 1283–1309.
- Weerawardena, J., McDonald, R. E., & Mort, G. S. (2010). Sustainability of nonprofit organizations: An empirical investigation. *Journal of World Business*, 45(4), 346–356.
- World Health Organization (OMS). (2020). *Strengthening the Health Systems Response to COVID-19: Technical Guidance*. WHO Regional Office for Europe.

Empreendedorismo e Cidadania na Periferia: Projeto *Minha Casa, Meu Negócio*

João Pinheiro de Barros Neto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | professorbarros@hotmail.com
Orcid 0000-0002-5680-6658.

Geraldo Gianini

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | geraldogianini@pucsp.br
Orcid 0000-0003-2121-8255.

Beatriz Bertini Pires

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | beatrizbertinipires@gmail.com
Orcid: 0009-0002-7648-119X.

Davi Firpo

Sant'ana, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | davi.firpoo@gmail.com
Orcid: 0009-0007-3235-4523.

Estela Grande Matere

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | estela.matere@gmail.com
Orcid: 0009-0001-1019-7113.

Geovanna Santana Nunes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | geovannasantana2005@gmail.com
Orcid: 0009-0002-6380-5730.

Larissa Alves de Macedo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | la340547@gmail.com
Orcid: 0009-0002-1689-3387.

Layla Teixeira da Costa Capato

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | laylacapato@gmail.com
Orcid: 0009-0007-7502-8023.

Manuela Cerdeira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | manu.cerd@gmail.com
Orcid 0009-0004-7420-285X.

Raniah Aparecida Nunes Brito

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | ra00312577@pucsp.edu.br
Orcid 0009-0009-9210-394X.

Resumo: Este artigo tem como objetivo validar a viabilidade e a aplicabilidade do projeto Minha Casa, Meu Negócio como estratégia para fomentar o empreendedorismo e fortalecer a cidadania em territórios periféricos. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, realizado por meio de entrevistas com três empreendedores atuantes em comunidades de Diadema/SP. A análise dos dados revelou que os entrevistados, mesmo diante de adversidades socioeconômicas, adotam estratégias empreendedoras baseadas em práticas emergentes, flexíveis e conectadas às dinâmicas locais. Os resultados evidenciam que o projeto é aderente às realidades das periferias, oferecendo uma solução concreta para a geração de renda e fortalecimento comunitário, ao transformar residências em unidades produtivas. As experiências analisadas reforçam o potencial das lideranças periféricas como agentes de transformação social, demonstrando que o investimento em iniciativas como esta contribui para o desenvolvimento econômico, a redução das desigualdades e a promoção da autonomia dos cidadãos. Conclui-se que a

ampliação do projeto pode impactar positivamente as favelas brasileiras, sobretudo mediante parcerias com governos, empresas e instituições de ensino. **Palavras-chave:** empreendedorismo periférico, cidadania, desenvolvimento local, economia criativa, inclusão produtiva.

Abstract: This article aims to validate the feasibility and applicability of the Minha Casa, Meu Negócio project as a strategy to foster entrepreneurship and strengthen citizenship in peripheral communities. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study, conducted through interviews with three entrepreneurs operating in communities in Diadema/SP. Data analysis revealed that the interviewees, despite socioeconomic adversities, adopt entrepreneurial strategies based on emerging, flexible practices connected to local dynamics. The results show that the project aligns with the realities of peripheral territories, offering a concrete solution for income generation and community empowerment by transforming homes into productive units. The experiences analyzed reinforce the potential of peripheral leaderships as agents of social transformation, demonstrating that investing in initiatives like this contributes to economic development, reduction of inequalities, and the promotion of citizens' autonomy. It is concluded that expanding the project can positively impact Brazilian favelas, especially through partnerships with governments, companies, and educational institutions. **Keywords:** peripheral entrepreneurship, citizenship, local development, creative economy, productive inclusion.

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo periférico tem emergido como uma estratégia relevante para combater desigualdades sociais, gerar renda e promover a inclusão em territórios historicamente marcados por vulnerabilidades socioeconômicas. Estudos recentes destacam que favelas e comunidades urbanas brasileiras movimentam cifras expressivas e reúnem milhões de pessoas que veem no empreendedorismo uma alternativa diante das barreiras impostas pelo mercado de trabalho formal (Meirelles, 2023; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024). Apesar desse potencial, os empreendedores dessas regiões enfrentam inúmeros desafios, como o acesso limitado ao crédito, a informalidade dos negócios, o preconceito em relação ao território e a falta de suporte técnico e capacitação.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre práticas inovadoras que, além de fortalecerem as iniciativas locais, possam contribuir para a autonomia financeira e o exercício pleno da cidadania. O projeto *Minha Casa, Meu Negócio* surge como uma resposta prática a essa realidade, propondo a instalação de pequenas unidades produtivas nas residências das famílias das periferias urbanas, com foco na geração de renda e no desenvolvimento local. A proposta considera que, com equipamentos acessíveis e capacitação adequada, é possível transformar as próprias casas em espaços produtivos, estimulando a inclusão produtiva, o fortalecimento das comunidades e o dinamismo das economias locais.

Essa abordagem busca não apenas impulsionar o protagonismo dos moradores das favelas, mas também reforçar a importância de utilizar de forma eficaz recursos públicos e privados em iniciativas voltadas à geração de renda e valorização das competências locais. O presente estudo foi concebido para validar a viabilidade e a aplicabilidade desse projeto, por meio da escuta de empreendedores que já atuam em territórios periféricos e que representam exemplos concretos de superação e sucesso. A pesquisa procura compreender como essas experiências reforçam a proposta do projeto, analisando aspectos como autonomia financeira, impacto comunitário e as estratégias utilizadas para superar as dificuldades inerentes ao ambiente periférico.

O objetivo central do estudo é validar o Minha Casa, Meu Negócio enquanto estratégia capaz de fomentar o empreendedorismo e fortalecer a cidadania em comunidades vulneráveis. Além disso, busca-se divulgar a iniciativa para que possa ser replicada em outros municípios. A relevância do trabalho reside em apresentar soluções práticas e sustentáveis para a geração de renda e autonomia, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para o fortalecimento de ações privadas que reconheçam e potencializem o empreendedorismo periférico como instrumento de transformação social.

REVISÃO DA LITERATURA

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024), a taxa de desemprego no Brasil foi de 8% em 2023 e a desocupação alcançou 6,8% no trimestre encerrado em fevereiro de 2025, sendo ainda maior nas periferias e favelas devido à baixa escolaridade, informalidade e falta de acesso a empregos formais.

Tais condições agravam a precariedade das famílias e limitam o acesso a serviços básicos, afetando a qualidade de vida. Scandorilli (2024) destaca que a falta de oportunidades nas periferias está diretamente ligada à violência e criminalidade, levando muitos a recorrer à informalidade ou a práticas ilícitas, perpetuando ciclos de pobreza. Aproximadamente 16 milhões de brasileiros vivem em favelas e metade se considera empreendedor. Nesse contexto, a economia criativa assume papel estratégico, especialmente em territórios periféricos com poucas oportunidades formais, tornando-se fonte essencial de renda e inclusão social (NovaBrasil, 2025).

Liderança e Empreendedorismo em Contextos de Vulnerabilidade

Marques et al. (2013) destacam que a liderança eficaz é aquela capaz de influenciar de forma ética e positiva, conduzindo pessoas a contribuírem voluntariamente para o alcance de objetivos coletivos. Maximiano (2000) complementa essa visão ao definir liderança como o processo de conduzir ações ou influenciar comportamentos e mentalidades. No contexto das periferias, essa concepção ganha ainda mais relevância, pois os líderes empreendedores não apenas gerenciam negócios, mas atuam como agentes de transformação social, fortalecendo os laços comunitários e promovendo o desenvolvimento local.

Os estilos de liderança desses empreendedores podem ser analisados com base na Teoria Comportamental, que, segundo Maximiano (2017), diz respeito à forma como o líder interage com sua equipe. Os estilos mais clássicos são: autocrático, democrático e liberal. O estilo autocrático centraliza decisões, podendo gerar produtividade, mas também inibe a criatividade e provoca tensões (Marquis & Huston, 2010). O estilo liberal prioriza a autonomia da equipe, mas a distância do líder pode prejudicar resultados (Maximiano, 2017). Já o estilo democrático promove cooperação, diálogo e desenvolvimento coletivo (Kron & Gray, 1994).

Neste estudo, a identificação dos estilos de liderança adotados por empreendedores periféricos é central para compreender como diferentes formas de gestão influenciam o desempenho dos negócios e o impacto social nas comunidades. O líder empreendedor periférico atua além da gestão do próprio negócio, exercendo influência social e econômica, gerando empregos, fortalecendo o empoderamento local e inspirando novos empreendedores.

Mesmo marginalizados pelas abordagens tradicionais, esses líderes são fundamentais para a vitalidade das economias locais. Dados do Data Favela indicam que as favelas movimentam cerca de R\$ 202 bilhões por ano (Meirelles, 2023). A liderança nesses territórios reflete superação e organização de recursos escassos para gerar valor e autonomia (Kotter, 1990; Dornelas, 2023; Hermann, 2011).

Estratégias Emergentes e Contextos Periféricos

No campo da administração estratégica, o conceito de estratégia emergente tem se consolidado como alternativa às estratégias deliberadas e rigidamente planejadas. Desenvolvida por Henry Mintzberg e colaboradores, essa perspectiva propõe que a estratégia pode surgir de forma não intencional, a partir da prática cotidiana e da adaptação contínua às circunstâncias reais enfrentadas pelas organizações (Mintzberg et al., 2000). Diferente da visão tradicional de estratégia como algo racional e linear, a estratégia emergente surge de padrões que se formam ao longo do tempo, como respostas práticas a desafios concretos.

Em ambientes marcados por incerteza, escassez de recursos e instabilidade, como as periferias urbanas, a flexibilidade, a experimentação e o aprendizado contínuo tornam-se mais eficazes do que a rigidez de planos formais. A estratégia emergente valoriza a criatividade e a capacidade de rápida adaptação às mudanças (Inventta, 2020).

Essa perspectiva é particularmente relevante para empreendedores periféricos, que atuam em contextos de alta vulnerabilidade. Nestes casos, a estratégia não se apresenta como um plano formal, mas como um processo dinâmico de tentativa, erro e aprendizado, fundamentado na experiência prática. A presente pesquisa parte da hipótese de que líderes empreendedores periféricos, ainda que de forma intuitiva, adotam estratégias emergentes na gestão de seus negócios, desenvolvendo soluções criativas e adaptativas diante da falta de apoio institucional, recursos escassos e a imprevisibilidade do ambiente.

A investigação das práticas desses empreendedores visa compreender como suas decisões estratégicas se ajustam aos desafios cotidianos, contribuindo para ampliar o entendimento sobre modelos de gestão em contextos de vulnerabilidade e reforçando a importância do aprendizado prático e da inteligência situacional para trajetórias empreendedoras sustentáveis.

Favela como Território de Potência Econômica e Inovação

A utilização do termo “favela”, longe de qualquer conotação pejorativa, fundamenta-se em uma perspectiva crítica e sociológica que reconhece esses territórios como espaços legítimos de existência, resistência e produção de saberes. A escolha acompanha a ressignificação contemporânea adotada por movimentos sociais, pesquisadores e, mais recentemente, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024) - IBGE, que voltou a empregar a expressão “favelas e comunidades urbanas” como forma de reconhecer a identidade e a complexidade desses espaços. As favelas, embora historicamente marginalizadas, são territórios marcados pela criatividade, solidariedade e protagonismo social, onde se desenvolvem práticas empreendedoras inovadoras e resilientes.

A compreensão do conceito de favela é essencial para contextualizar a realidade do empreendedorismo e da liderança periférica. Essas comunidades surgiram como resposta ao crescimento urbano desordenado e à falta de políticas públicas habitacionais (Vaz, 1994). O termo tem origem na Guerra de Canudos, quando soldados ocuparam o Morro da Providência, no Rio de Janeiro, nomeando-o com referência à planta favela (Cruz, 1941). Carolina Maria de Jesus (2020), em *Quarto de Despejo*, reforça a imagem de exclusão ao comparar a cidade à sala de visitas e a favela ao quarto de despejo.

Atualmente, o IBGE define favela como um conjunto de moradias que ocupa irregularmente terrenos públicos ou privados e carece de serviços essenciais. No entanto, essa definição técnica não abarca todas as dinâmicas sociais e culturais presentes nesses territórios. McCann (2014) destaca que o conceito está em constante transformação, refletindo mudanças nas políticas públicas e nas práticas de resistência comunitária. A recente atualização terminológica (Nery & Britto, 2024) sinaliza avanço no reconhecimento da legitimidade e identidade das favelas.

As favelas brasileiras abrigam cerca de 17,9 milhões de pessoas e 5,8 milhões de famílias em 13.500 comunidades (Meirelles, 2023). Se fossem um estado, constituiriam a quarta maior unidade federativa (Meirelles, 2022). A Organização das Nações Unidas (2013) alertou há mais de uma década que, sem avanços na urbanização e inclusão social, até 2050 cerca de 3 bilhões de pessoas viverão em favelas no mundo.

Apesar de sua relevância econômica e demográfica, esses territórios ainda sofrem com estigmas relacionados à pobreza e violência. No entanto, para seus moradores, as favelas são espaços de pertencimento, criatividade e superação (Meirelles & Athayde, 2014). Reconhecer essas características é fundamental para compreender o surgimento de lideranças empreendedoras capazes de promover transformações sociais e econômicas.

Empreendedorismo em Favelas

As favelas brasileiras configuram-se como territórios de resistência, identidade cultural e dinâmicos polos de consumo, cidadania e empreendedorismo. Com mais de 17 milhões de habitantes, número superior ao da cidade de São Paulo, essas comunidades movimentaram, em 2022, uma massa de renda superior à de 21 das 27 unidades federativas brasileiras (Meirelles, 2022). Além disso, metade dos moradores realiza compras online e cerca de 3 milhões declararam intenção de adquirir eletrodomésticos no mesmo período. Apesar das adversidades, muitos moradores desejam permanecer nessas comunidades e contribuir para sua melhoria, reforçando o sentimento de pertencimento e a potência transformadora desses territórios (Favela S/A, 2021).

O empreendedorismo nas favelas surge como resposta direta às desigualdades estruturais e à escassez de oportunidades formais. Segundo o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (2018), as motivações para empreender variam entre necessidade e oportunidade, sendo a primeira predominante nas periferias brasileiras (Global Entrepreneurship Monitor, 2017). Pesquisa do Data Favela (Terra, 2023) revela que o Brasil abriga mais de 13,5 mil favelas, com cerca de 5,2 milhões de empreendedores, e 35% da população manifestam desejo de abrir um negócio próprio. O número de favelas dobrou na última década, e a renda gerada alcançou R\$ 200 bilhões, crescendo 6% em relação ao ano anterior, evidenciando o potencial econômico desses territórios.

Contudo, empreender na favela envolve desafios estruturais, como a informalidade, ausência de CNPJ, falta de crédito, infraestrutura precária e pouco apoio técnico. Meirelles (apud Cruz, 2022) destaca que “o Estado não está na favela”, e o contato com o poder público ocorre, muitas vezes, por meio da fiscalização e não do incentivo. Além disso, a ausência de equipamentos, a gestão ineficiente e a desorganização financeira são obstáculos recorrentes (Julio, 2022).

Estudo da Quintessa (2020) mostra que a maioria dos negócios é liderada por mulheres negras, entre 30 e 39 anos, voltados à solução de problemas locais, especialmente no modelo business-to-consumer (B2C). Apesar de seu impacto social, 49% desses negócios ainda estão no chamado “vale da morte”, sem atingir o equilíbrio financeiro. Diante desse cenário, torna-se essencial fomentar políticas públicas e iniciativas privadas que promovam capacitação, acesso a crédito e suporte técnico para empreendedores periféricos. Prahalad (2010) reforça que, ao reconhecer os pobres como empreendedores e consumidores conscientes, novas oportunidades se abrem para o desenvolvimento inclusivo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como objetivo validar a aplicabilidade e a viabilidade do projeto Minha Casa, Meu Negócio como estratégia de desenvolvimento local em territórios periféricos. A validação ocorreu por meio da escuta ativa de líderes comunitários empreendedores, buscando compreender a aderência da proposta às práticas já consolidadas nas comunidades, além de identificar as potencialidades e os desafios para sua

implementação. Essa etapa foi fundamental para confirmar que as premissas do projeto convergem com as necessidades locais e com as estratégias emergentes praticadas pelos empreendedores das periferias.

Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratória e descritiva (Gil, 2022), com delineamento metodológico orientado pelos princípios de Prodanov e Freitas (2013). O caráter exploratório justifica-se pela escassez de estudos sobre o tema em favelas e o descritivo pela necessidade de caracterizar práticas e estratégias dos empreendedores de Diadema/SP. A pesquisa adotou o método indutivo, partindo da observação de casos específicos para inferências (Gil, 2008), aliado ao método monográfico, com foco na análise aprofundada das trajetórias desses sujeitos.

A amostra intencional contou com três empreendedores reconhecidos em suas comunidades. As entrevistas semiestruturadas foram presenciais, gravadas com consentimento e transcritas, seguindo roteiro de perguntas abertas para captar percepções, desafios e estratégias (Creswell & Creswell, 2021). A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

As entrevistas atenderam aos requisitos éticos da Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016). Apesar das limitações, como o número reduzido de participantes e dificuldades de aprofundamento, as informações coletadas foram suficientes para confirmar a viabilidade do projeto. Os participantes foram selecionados intencionalmente por sua relevância e experiência, oferecendo subsídios concretos e representativos para avaliar a aderência da proposta às realidades locais e indicar caminhos para sua implementação.

RESULTADOS

O projeto “Minha Casa, Meu Negócio” foi idealizado por alunos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vinculados ao Time PUC-SP Enactus (Barros Neto, 2025) composto por alunos de diversos cursos de graduação, que desenvolve atividades de extensão universitária com foco no empreendedorismo social, sob orientação de dois professores da Instituição, sendo um da área de Administração e outro da área de Contabilidade.

A concepção do projeto surgiu a partir da identificação dos desafios enfrentados por comunidades periféricas no que se refere à geração de renda, inclusão produtiva e empreendedorismo. A partir de metodologias ativas, como o Design Thinking e dinâmicas de cocriação, os estudantes estruturaram uma proposta prática e inovadora para transformar residências em pequenas unidades produtivas, promovendo autonomia financeira e desenvolvimento local.

A atuação conjunta dos professores das duas áreas foi fundamental para garantir a viabilidade do modelo de negócios, integrando aspectos de gestão, finanças e sustentabilidade econômica, além de reforçar o caráter formativo e interdisciplinar da iniciativa. O impacto esperado envolve geração de renda, fortalecimento comunitário e estímulo à economia criativa nas periferias (NovaBrasil, 2025).

O Projeto "Minha Casa, Meu Negócio" como Estratégia de Desenvolvimento Local

Diante do cenário apresentado no Referencial Teórico, a proposta do projeto é transformar residências em pequenas fábricas, permitindo que famílias produzam bens e serviços para suas comunidades, promovendo autonomia financeira e melhorando a qualidade de vida das pessoas por meio do empreendedorismo. As famílias interessadas irão receber máquinas, exemplificadas na Figura 1.



Fig. 1. Exemplos de Máquinas a Serem Financiadas às Famílias. Fonte: <https://www.consultomaq.com.br/>

Esse tipo de equipamento é de fácil operação e servem para fabricar e vender produtos, que são de uso popular, em suas próprias comunidades, incluindo: bens de consumo (escovas de dente, pentes, botões, roupas, camisetas, bermudas, sandálias tipo havaianas etc.); serviços para eventos (fotografia, arranjos de flores, iluminação, bebidas e comidas); comida (máquinas para fazer coxinhas, pão de queijo, caldo de cana, macarrão, sorvetes, doces, temperos etc.); brinquedos; produtos de limpeza e higiene); serviços gráficos e de publicidade; embalagens (atas de conserva, garrafas pet etc.).

As famílias interessadas se inscreveriam na base de dados do CadÚnico do Governo Federal (<https://cadunico.dataprev.gov.br/>) e preencheriam um formulário. A seleção das famílias beneficiadas seria feita por padres, pastores, presidentes de associações de bairros, líderes locais etc. em convênio com várias entidades que se interessem pelo projeto, evitando critérios duvidosos e indicações meramente políticas.

Os governos estaduais e municipais seriam convidados a participarem desse projeto e/ou a criarem suas próprias versões do “Minha Casa, Meu Negócio”, assim como empresas privadas e órgãos públicos que tenham interesse em fomentar o Projeto.

As necessidades de capacitação dos envolvidos será suprida com Atividades de Extensão Universitária pelas instituições de ensino superior - IES públicas e privadas, sem custo, tendo em vista que esse tipo de atividade é um conjunto de ações desenvolvidas por IES que visam levar o conhecimento produzido nas IES para a comunidade externa. Essas atividades são obrigatórias em cursos de graduação, conforme a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018), que determina que 10% da carga horária total dos cursos de graduação deve ser composta por atividades de extensão. A medida visa cumprir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo a formação cidadã dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento social (Cruz, 2023).

A inovação do projeto reside na abordagem de economia criativa, que transforma residências em unidades produtivas utilizando máquinas modernas e acessíveis para que cada família possa estabelecer seu negócio em sua própria casa.

A viabilidade do projeto é garantida pela utilização de máquinas com custo acessível (até USD 1.000 por unidade), financiadas por recursos governamentais, entidades de fomento, empresas detentoras de projetos sociais e pessoas físicas que disponham de dinheiro para doação e/ou investimentos, inclusive anjos investidores.

O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (2025), por exemplo, está ampliando o apoio social e ambiental a favelas e comunidades com mais R\$ 135 milhões neste ano, de modo que há interesse do Governo em melhorar a qualidade de vida nas periferias e, por que não, por meio também e, principalmente, pelo empreendedorismo?

O modelo proposto de pagamento dos empréstimos prevê prazo de 10 anos e 1 ano de carência, facilitando a adesão das famílias que pagariam o crédito recebido com a renda do próprio negócio. As famílias que receberem as máquinas em doação pagariam uma cota mensal também com carência e pelo prazo de 10 anos com o objetivo de financiar mais máquinas para mais famílias. A produção mecanizada e a seleção criteriosa das famílias beneficiadas, em parceria com líderes comunitários, asseguram a implementação prática, rápida e eficiente do projeto e reduzindo possibilidade de desvio de recursos públicos devido à transparência da destinação e aplicação das verbas junto à comunidade e seus líderes.

Assim, o Projeto tem um alto potencial de multiplicação e impacto, podendo abranger, em longo prazo, todo o CadÚnico. Além disso, a produção de bens de consumo, serviços, alimentos regionais, brinquedos, produtos de limpeza e higiene, entre outros, atenderá às demandas locais e promoverá a inclusão social gerando receita para os empreendedores e retroalimentando a economia local. A abordagem de economia criativa e a capacitação contínua dos participantes, baseada na curadoria de conteúdo, pelas IES, garantem a sustentabilidade e o crescimento do projeto.

Percepções e Estratégias dos Líderes Empreendedores em Diadema/SP

A análise dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três empreendedores atuantes em favelas de Diadema/SP permitiu identificar padrões, singularidades e estratégias que caracterizam o comportamento empreendedor em territórios periféricos.

Os resultados foram organizados em categorias temáticas e interpretados à luz do referencial teórico, com foco na compreensão de como esses sujeitos constroem suas trajetórias, enfrentam desafios e geram impactos sociais e econômicos em suas comunidades. A Tabela 1 apresenta o perfil dos entrevistados, todos reconhecidos como lideranças comunitárias e destaca a diversidade de setores, rendimentos e estilos de liderança.

Tabela 1. Perfil dos entrevistados.

Entrevistado(a)	Setor de Atuação	Tempo Atuação	Reconhecimento Comunitário	Idade	Gênero	Renda mensal	Liderança
E1	Design de unhas	4 anos	Médio	21	Feminino	10 mil	Liberal
E2	Cabelereiro	3 anos	Alto	21	Masculino	4 mil	Democrática
E3	Confeitaria	5 anos	Alto	24	Feminino	25 mil	Democrática

Fonte: entrevistas.

Os relatos demonstram que as trajetórias empreendedoras foram impulsionadas tanto por fatores de necessidade quanto por aspirações de autonomia e realização pessoal. E1, por exemplo, destacou o papel das redes sociais na consolidação de sua marca e na capacitação de outras mulheres da periferia, utilizando sua história como ferramenta de inspiração e empoderamento. E2 evidenciou como seu salão funciona como espaço de acolhimento, favorecendo vínculos comunitários e estimulando a autoestima local. Já E3 formalizou seu negócio e estrutura sua atuação com forte presença digital, ações de benchmarking e priorização de fornecedores locais, contribuindo diretamente para o fortalecimento da economia da região.

Os resultados mostram que os empreendedores adotam predominantemente estratégias emergentes, marcadas por flexibilidade, adaptação e aprendizado contínuo. Nenhum deles relatou seguir planos formais de negócios, e suas decisões são moldadas pela experiência prática e observação das dinâmicas do mercado local. Além disso, a atuação dessas lideranças transcende a gestão de negócios ao impactar diretamente a autoestima, a coesão social e a identidade dos territórios em que atuam.

Esses achados validam a aplicabilidade e a viabilidade do projeto Minha Casa, Meu Negócio, pois confirmam que práticas empreendedoras em territórios periféricos já operam de forma alinhada às premissas do projeto: trabalho domiciliar, produção artesanal, geração de renda e fortalecimento comunitário.

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o empreendedorismo periférico, quando articulado à liderança comunitária e a estratégias emergentes, configura-se como alternativa relevante para a promoção da cidadania e do desenvolvimento local, corroborando os pressupostos teóricos discutidos. A análise das trajetórias dos empreendedores de Diadema/SP revelou que, mesmo diante de contextos adversos e da ausência de políticas públicas eficazes, esses indivíduos mobilizam recursos limitados com criatividade e resiliência, validando o Projeto Minha Casa, Meu Negócio como estratégia eficaz para geração de renda e fortalecimento da autonomia em territórios vulneráveis.

Esses achados reforçam a literatura que reconhece a favela como território de potência econômica e social, capaz de fomentar práticas inovadoras de empreendedorismo

e liderança (Meirelles, 2023; Meirelles & Athayde, 2014; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024). Os negócios periféricos analisados operam com estratégias emergentes (Mintzberg et al., 2000; Inventta, 2020), baseadas na experimentação contínua, adaptabilidade e forte conexão com a realidade local. Nenhum dos empreendedores segue planejamento formal estruturado; suas práticas são guiadas por intuição, observação de mercado e uso intensivo das redes sociais para divulgação e fortalecimento da marca pessoal.

A literatura sobre liderança empreendedora (Renko et al., 2015; Renko, 2018; Silva & Signorini, 2018; Chell, 2016) encontra respaldo nos resultados. As lideranças exercem influência que ultrapassa seus próprios negócios, atuando como referências comunitárias e fomentando redes de apoio e o desenvolvimento de novos empreendedores. Casos exemplares incluem: E1, que usa sua visibilidade nas redes sociais para incentivar outras mulheres; E2, que transforma seu salão de beleza em espaço de acolhimento e formação; e E3, que prioriza fornecedores locais, práticas sustentáveis e a formalização dos negócios.

Essas práticas reforçam que o empreendedorismo periférico vai além da busca por renda, constituindo uma forma de resistência social e produção de cidadania, alinhada às concepções de empreendedorismo social e economia solidária (Cruz, 2022; Favela S/A, 2021). Os impactos relatados — geração de emprego, fortalecimento da autoestima, valorização das comunidades e estímulo à autonomia financeira — evidenciam o papel desses agentes na transformação social e no desenvolvimento local, contribuindo para a ressignificação das periferias como espaços de inovação e protagonismo.

A pesquisa reforça que projetos como o Minha Casa, Meu Negócio possuem aderência prática em territórios vulneráveis, ao consolidar práticas já adotadas pelos empreendedores e oferecer capacitação, equipamentos acessíveis e incentivo à formalização. Os resultados indicam que políticas públicas e iniciativas privadas podem potencializar tais práticas, ampliando seus impactos na geração de renda e promoção da cidadania.

Esses achados são relevantes para gestores públicos, terceiro setor e instituições de ensino interessadas em promover desenvolvimento sustentável nas periferias urbanas, reforçando a importância de políticas voltadas à economia criativa, microcrédito, capacitação empreendedora e à valorização das lideranças locais.

Portanto, esta pesquisa contribui para o conhecimento sobre empreendedorismo e cidadania em territórios periféricos, ao demonstrar empiricamente que lideranças locais, por meio de práticas empreendedoras emergentes e adaptativas, promovem impactos sociais significativos. Ao validar a aplicabilidade do projeto, o estudo oferece evidências para a replicação e expansão de políticas semelhantes, capazes de promover inclusão produtiva de forma sustentável e contextualizada.

CONCLUSÃO

Os resultados demonstraram que as iniciativas empreendedoras nas periferias são impulsionadas por fatores que vão além da simples necessidade de sobrevivência

econômica. Elas refletem práticas de resistência, construção de autonomia e fortalecimento das identidades locais, reafirmando as comunidades como territórios de potência e inovação. Tais achados corroboram a literatura sobre empreendedorismo periférico, liderança empreendedora e estratégias emergentes, evidenciando que os empreendedores dessas localidades atuam não apenas como agentes econômicos, mas também como lideranças sociais que mobilizam recursos, inspiram novos empreendedores e promovem transformações concretas em suas realidades.

Ao validar a proposta do Projeto Minha Casa, Meu Negócio, a pesquisa reforça a pertinência de iniciativas que visem fortalecer empreendedores das periferias, oferecendo suporte por meio de capacitação, acesso a equipamentos adequados e incentivo à formalização. Os resultados obtidos revelam o potencial do projeto para impulsionar a geração de renda, ampliar a autonomia dos cidadãos e promover a cidadania de forma efetiva e sustentável. Além disso, a pesquisa destaca a importância de políticas públicas e privadas que considerem as especificidades dos territórios periféricos e valorizem as lideranças locais como agentes estratégicos para o desenvolvimento socioeconômico.

A principal contribuição deste estudo reside em trazer evidências concretas da aplicabilidade de um projeto que alia geração de renda, empreendedorismo e fortalecimento comunitário, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a formulação de políticas públicas e programas de apoio ao desenvolvimento local. O estudo reforça que investir de forma eficiente em iniciativas como o Minha Casa, Meu Negócio é não apenas uma questão de desenvolvimento econômico, mas também de fortalecimento da cidadania e de construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Entretanto, reconhece-se que a pesquisa possui limitações, especialmente quanto ao número reduzido de participantes e à delimitação geográfica restrita ao município de Diadema/SP, o que impede generalizações amplas. A escuta de apenas três empreendedores, embora qualificada e intencional, não abarca toda a diversidade existente nas periferias brasileiras.

Futuras pesquisas poderão ampliar a amostra, incluir outros territórios e aprofundar a análise sobre os impactos econômicos, sociais e simbólicos de iniciativas semelhantes, contribuindo para a consolidação de modelos de desenvolvimento territorial baseados no protagonismo local e na economia criativa. Além disso, estudos comparativos entre diferentes regiões poderiam enriquecer o entendimento sobre as práticas e desafios do empreendedorismo em diferentes territórios vulneráveis no Brasil.

RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Os resultados deste estudo indicam que o Projeto Minha Casa, Meu Negócio possui alto potencial de replicação em diferentes contextos periféricos, configurando-se como estratégia eficaz para a geração de renda, o fortalecimento da cidadania e o desenvolvimento socioeconômico local. Recomenda-se que órgãos públicos, especialmente prefeituras e secretarias de desenvolvimento econômico e social, adotem o projeto como política pública voltada à inclusão produtiva em comunidades vulneráveis.

Para sua expansão em escala nacional, é sugerida a formação de parcerias estratégicas entre governos municipais, universidades, organizações do terceiro setor e instituições privadas, garantindo recursos financeiros e técnicos para capacitação dos moradores, aquisição de equipamentos e estruturação das unidades produtivas domiciliares. A colaboração com instituições de ensino, via projetos de extensão universitária, pode fortalecer a formação empreendedora e a formalização dos negócios.

Outra recomendação é a criação de linhas de crédito específicas e programas de microfinanças acessíveis para empreendedores periféricos, bem como incentivos fiscais e simplificação burocrática para pequenos negócios, assegurando condições mais favoráveis ao desenvolvimento desses empreendimentos.

O estudo evidencia que iniciativas como esta contribuem para a redução das desigualdades sociais, o fortalecimento da economia local e a promoção da autonomia financeira nas periferias. Ao reconhecer e valorizar práticas empreendedoras já existentes, gestores públicos podem criar condições concretas para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

Por fim, recomenda-se que a implementação em larga escala respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada território, garantindo a participação ativa das lideranças comunitárias. Isso fortalece os resultados do projeto e reafirma o protagonismo das comunidades na construção de soluções sustentáveis para o desenvolvimento e a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. (2025, abril 22). Periferias amplia apoio social e ambiental a favelas e comunidades. *Agência BNDES de Notícias*.
[https://agenciadenoticias.bndes.gov.br/detalhe/noticia/BNDES-Periferias-amplia-apoio-social-e-ambiental-a-favelas-e-comunidades-com-mais-R\\$-135-milhoes/](https://agenciadenoticias.bndes.gov.br/detalhe/noticia/BNDES-Periferias-amplia-apoio-social-e-ambiental-a-favelas-e-comunidades-com-mais-R$-135-milhoes/)
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros Neto, J. P. de. (2025). Impulsionando as atividades de extensão com a metodologia Enactus na visão dos discentes. In E. Viesba & M. Rosalen (Orgs.), *Extensão universitária: criando e transformando conhecimento em ação* (pp. 185–195). V&V Editora. <https://doi.org/10.47247/EV/6063.075.8.15>.
- Brasil, Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016: Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2018). *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regula a obrigatoriedade da inserção da extensão nos currículos de cursos de graduação*.
- Chell, E. (2016). *The Entrepreneurial personality: a social construction*. Routledge.
- Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável. (2018). *Negócios de impacto: As juventudes de favela gerando mudanças em seus territórios e em suas vidas*. Fundação Itaú Social.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso.
- Cruz, A. (2025). Atividades de extensão passarão a ser obrigatórias no currículo dos cursos de graduação. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/institucional/atividades-de-extensao-passarao-a-ser-obrigatorias-no-curriculo-dos-cursos-de-graduacao/>
- Cruz, E. P. (2022). *Favelas brasileiras: 76% dos moradores têm ou querem ter um negócio*.
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/favelas-brasileiras-76-dos-moradores-tem-ou-querem-ter-um-negocio>
- Cruz, H. D. (1941). *Os morros cariocas no novo regime: Notas de reportagem*. Gráfica Olympica M. Couto.
- Dornelas, J. C. A. (2023). *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. Atlas.
- Favela S/A. (2021). *"Favela é potência, não é carência", diz Celso Athayde, da Favela Holding*.
<https://exame.com/colunistas/favela-s-a/favela-e-potencia-nao-e-carencia-diz-celso-athayde-da-favela-holding/>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

- Global Entrepreneurship Monitor. (2017). *América Latina y el Caribe: 2015/16*. GEM.
- Hermann, I. L. (2011). *Empreendedorismo*. Unisulvirtual.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Favelas e comunidades urbanas 2024: Sobre a mudança de aglomerados subnormais para favelas e comunidades urbanas*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102062.pdf>
- Inventta. (2020). *Estratégia emergente: inovação frente às grandes mudanças*. <https://inventta.net/estrategia-emergente-frente-as-mudancas/>
- Jesus, C. M. de. (2020). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Ática.
- Julio, R. A. (2022, abril 15). Metade dos moradores de favelas se considera empreendedor, mostra pesquisa. *Revista PEGN*. <https://revistapegn.globo.com/Empreendedorismo/noticia/2022/04/metade-dos-moradores-de-favelas-se-considera-empreendedor-mostra-pesquisa.html>
- Kotter, J. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. Free Press.
- Kron, T., & Gray, A. (1994). *Administração dos cuidados de enfermagem ao paciente: colocando em ação as habilidades de liderança*. Interlivros.
- Marques, E. S., Silva, L. O., Estender, A. C., Nery, S., & Bock, C. P. (2013). A importância do desenvolvimento da liderança. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*.
- Marquis, B. L., & Huston, C. J. (2010). *Administração e liderança em enfermagem: Teoria e prática*. Artmed.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade em economia globalizada*. Atlas.
- Maximiano, A. C. A. (2017). *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. Atlas.
- McCann, B. (2014). *Hard times in the marvelous city: From dictatorship to democracy in the favelas of Rio de Janeiro*. Duke University Press.
- Meirelles, R. (2022). *Um país chamado favela 2022*. DataFavela.
- Meirelles, R. (2023). *Um país chamado favela 2023*. DataFavela.
- Meirelles, R., & Athayde, C. (2014). *Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira*. Gente.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2000). *Safari de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Bookman.
- Nery, C., & Britto, V. (2024). *Favelas e comunidades urbanas: IBGE muda denominação dos aglomerados subnormais*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38962-favelas-e-comunidades-urbanas-ibge-muda-denominacao-dos-aglomerados-subnormais>
- NovaBrasil. (2025). *Economia criativa nas periferias: projetos que transformam comunidades*. <https://novabrasilfm.com.br>
- Organização das Nações Unidas. (2013). *3 bilhões de pessoas viverão em favelas em 2050 se mundo não enfrentar rápida urbanização*. <https://brasil.un.org/pt-br/63114-onu-3-bilhoes-de-pessoas-viverao-em-favelas-em-2050-se-mundo-nao-enfrentar-rapida-urbanizacao>
- Prahalad, C. K. (2010). *A riqueza na base da pirâmide: erradicando a pobreza com o lucro*. Bookman.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Quintessa. (2020). *Estudo sobre empreendedorismo da periferia de São Paulo*. <https://conteudos.quintessa.org.br/estudo-periferia>
- Renko, M. (2018). Entrepreneurial leadership. In J. Antonakis & D. Day (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 381–407). SAGE Publications.
- Renko, M., El Tarabishy, A., Carsrud, A. L., & Brännback, M. (2015). Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 54–74.
- Scandorilli, L. (2024). Desemprego nas periferias cresce mesmo com alta de 8,72% nas contratações em Osasco. *Jornal A Borda*.
- Silva, J. J., & Signorini, M. D. (2018). O papel da liderança no empreendedorismo. *Colloquium Socialis*, Unoeste.
- Terra. (2023). *Empreendedorismo popular: sonho vira realidade nas favelas*. https://www.terra.com.br/economia/empreendedorismo-popular-sonho-vira-realidade-nas-favelas_9c8b20a8cc054ef3388db42ca5b1c8763kbzkeem.html
- Vaz, L. F. (1994). *Uma história da habitação coletiva na cidade do Rio de Janeiro* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. USP.

Envelhecimento e Inovação Social em Portugal: O Papel do Empreendedorismo Social

Maria Manuela Teixeira

Universidade da Corunha | m.dacosta.teixeira@udc.es
<https://orcid.org/0000-0001-8089-534X>

Mónica Sofia Cardoso

Universidade de Santiago de Compostela | monicasofiacardoso@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6371-7453>

Ângela Catarina Campos Firmino

Universidade da Corunha | a.firmino@udc.es
<https://orcid.org/0009-0006-1745-3577>

Resumo: O presente artigo analisa a interação entre o envelhecimento populacional e a inovação social em Portugal, com especial destaque para o papel do empreendedorismo social como motor de mudança. Partindo de uma revisão atualizada da literatura, incluindo contributos como de (Klimczuk & Felix, 2020), (Socci et al., 2020) e (Cucculelli et al., 2023), e da análise de iniciativas nacionais, discutem-se as condições que favorecem a emergência de respostas inovadoras ao envelhecimento, bem como as barreiras estruturais que limitam a sua sustentabilidade. Num contexto de crescente longevidade e transformações demográficas e socioeconómicas, identificam-se iniciativas empreendedoras que oferecem respostas sustentáveis aos desafios do envelhecimento, enquanto se reconhecem lacunas territoriais e setoriais. O estudo sublinha o papel do empreendedorismo social na promoção da inclusão, do bem-estar e do envelhecimento ativo, reforçando a necessidade de políticas públicas integradas e estratégias colaborativas para enfrentar esta transição demográfica. Os resultados evidenciam que, apesar da proliferação de projetos orientados para o envelhecimento ativo e para a coesão intergeracional, persistem constrangimentos significativos, nomeadamente no acesso a financiamento estável, na capacitação e formação em políticas e práticas de envelhecimento e na mensuração rigorosa do impacto. Conclui-se que o empreendedorismo social possui potencial para promover inclusão, reforçar redes comunitárias e gerar modelos de cuidado mais sustentáveis, desde que apoiado por políticas públicas específicas e mecanismos adequados de financiamento, formação e avaliação.

Palavras-chave: envelhecimento, inovação social, empreendedorismo social, políticas sociais

Abstract: This article analyses the interaction between population ageing and social innovation in Portugal, with a particular focus on the role of social entrepreneurship as a driver of change. Based on an updated review of the literature, including contributions such

as (Klimczuk & Felix, 2020), (Socci et al., 2020) and (Cucculelli et al., 2023), and an analysis of national initiatives, we discuss the conditions that favour the emergence of innovative responses to ageing, as well as the structural barriers that limit their sustainability. In a context of increasing longevity and demographic and socio-economic transformations, entrepreneurial initiatives that offer sustainable responses to the challenges of ageing are identified, while territorial and sectoral gaps are recognised. The study highlights the role of social entrepreneurship in promoting inclusion, well-being and active ageing, reinforcing the need for integrated public policies and collaborative strategies to address this demographic transition. The results show that, despite the proliferation of projects aimed at active ageing and intergenerational cohesion, significant constraints remain, particularly in terms of access to stable funding, capacity building and training in ageing policies and practices, and rigorous impact measurement. It can be concluded that social entrepreneurship has the potential to promote inclusion, strengthen community networks and generate more sustainable care models, provided it is supported by specific public policies and adequate financing, training and evaluation mechanisms.

Keywords: ageing, social innovation, social entrepreneurship, social policies

Introdução

O envelhecimento populacional é uma das transformações demográficas mais marcantes do século XXI, com profundas repercussões nas esferas social, económica e política. Em Portugal, a proporção de pessoas com sessenta e cinco ou mais anos ultrapassa os vinte e três por cento da população total (Instituto Nacional de Estatística; [INE] 2023), resultado de um aumento consistente da esperança média de vida conjugado com uma queda prolongada da natalidade e com fluxos migratórios assimétricos. Esta configuração demográfica conduz a consequências estruturais relevantes como, maior dependência dos sistemas de pensões e de cuidados de longa duração, pressão acrescida sobre os serviços de saúde, isolamento social e desigualdades territoriais acentuadas, sobretudo nas zonas rurais (Walker & Maltby, 2012). Ao mesmo tempo, abre novas oportunidades para modelos de intervenção inovadores capazes de responder, de forma sustentável, às necessidades emergentes.

No contexto europeu, estas questões assumem um carácter prioritário, refletido em iniciativas como o programa Horizonte 2020 da Comissão Europeia e a Parceria Europeia para a Inovação no Envelhecimento Ativo e Saudável (European Innovation Partnership on Active and Healthy Ageing - EIP on AHA), que promove o desenvolvimento, a disseminação e a replicação de práticas inovadoras em larga escala. O objetivo central passa por assegurar que os cidadãos envelheçam de forma saudável, autónoma e participativa, mediante estratégias sustentáveis e colaborativas ajustadas às exigências de uma população envelhecida.

Neste cenário, a inovação social destaca-se como uma ferramenta essencial para conceber respostas que transcendem os limites tradicionais das políticas públicas. De acordo com Caulier-Grice et al. (2012), caracteriza-se pela criação de soluções

participativas e sustentáveis para problemas complexos, envolvendo ativamente beneficiários e comunidades no desenho dos serviços. Felix J, (2020) acrescenta que, aplicada ao envelhecimento, a inovação social deve integrar cocriação, articulação em rede e modelos híbridos de financiamento para garantir impacto duradouro. Estudos recentes reforçam esta perspectiva, mostrando que “uma nova natureza de inovação está a emergir e a remodelar as políticas públicas” (Fora, 2010); (van der Have & Rubalcaba, 2016). O empreendedorismo social, enquanto expressão prática da inovação social, apresenta-se como via promissora para responder de forma criativa e eficaz às exigências do envelhecimento. Para além de promover redes de apoio e coesão comunitária, valoriza o contributo das pessoas idosas na sociedade contemporânea (European Institute for Gender Equality, 2021; Feichtinger, 2024). Este último autor sublinha, porém, a lacuna existente na literatura relativa à medição de desempenho e à contabilidade de gestão das organizações sociais, defendendo a necessidade de sistemas rigorosos de avaliação como condição para a responsabilidade e a sustentabilidade destas iniciativas.

Em Portugal, esta tendência já se materializa em projetos e programas concretos, como o Programa Nacional para Cidades e Comunidades Amigas das Pessoas Idosas (alinhado com a Década do Envelhecimento Saudável da Organização Mundial da Saúde, 2021–2030), a Universidade do Envelhecer (Karnikowski et al., 2025) e o plano “Empreender 45-60” da Fundação AEP (2022), que fomentam o empreendedorismo sénior e promovem a intergeracionalidade. Estas iniciativas ilustram o potencial transformador do empreendedorismo social no domínio do envelhecimento, reforçando a necessidade de políticas públicas específicas, mecanismos de financiamento adequados e sistemas rigorosos de avaliação de impacto (Feichtinger, 2024). Neste contexto, o presente artigo analisa a interseção entre envelhecimento e inovação social em Portugal, examinando de que modo o empreendedorismo social pode atuar como motor de mudança.

Em particular, procura identificar fatores facilitadores e barreiras estruturais à emergência destas iniciativas, apresentar exemplos nacionais de inovação social aplicada ao envelhecimento e discutir as condições para a sua sustentabilidade e escalabilidade.

Envelhecimento em Portugal: Desafios e Contexto Atual

Portugal é um dos países europeus com maior índice de envelhecimento. Segundo o INE (2023), a proporção de pessoas com 65 ou mais anos ultrapassa os 23% da população total. Esta realidade coloca pressão sobre os sistemas de saúde, segurança social e cuidados de longa duração. O envelhecimento demográfico exige respostas mais integradas, humanizadas e baseadas em modelos de desenvolvimento local sustentável.

Além das pressões institucionais, persistem desafios como o isolamento social, a solidão, a inadequação dos serviços convencionais e a falta de oportunidades para o envelhecimento ativo (Walker & Maltby, 2012). Estudos recentes de (Domanski et al., 2020), destacam a importância da coesão territorial e de políticas locais eficazes para combater a exclusão de populações envelhecidas em zonas rurais. Segundo (Klimczuk & Felix, 2020), a inovação social centrada no envelhecimento pode reduzir a dependência

institucional e fomentar novas formas de habitação e participação comunitária. (Walker & Maltby, 2012) defendem ainda a inclusão da população sénior nos processos de planeamento urbano como meio de garantir ambientes mais adaptados e inclusivos. Estes fatores tornam urgente a mobilização de soluções alternativas e inovadoras, entre as quais se destaca o papel do empreendedorismo social.

Inovação Social no Envelhecimento em Portugal

A aplicação prática da inovação social no domínio do envelhecimento em Portugal tem-se materializado num conjunto diversificado de iniciativas públicas, privadas e do terceiro setor, frequentemente com uma forte componente de empreendedorismo social.

Estes projetos evidenciam a capacidade do ecossistema nacional para conceber e implementar respostas criativas, sustentáveis e territorialmente enraizadas às necessidades da população sénior. Incluem-se iniciativas como o Programa Nacional para Cidades e Comunidades Amigas das Pessoas Idosas, a Universidade do Envelhecer, o VirtuALL Project e o plano “Empreender 45-60”. Embora estes programas revelem diversidade e inovação, persistem fragilidades territoriais e setoriais que limitam a escalabilidade e o impacto das respostas.

A inovação social é entendida como a criação e implementação de novas soluções e eficazes para responder a problemas sociais complexos. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2023), tais soluções ultrapassam as respostas institucionais tradicionais ao envolverem ativamente a comunidade e os beneficiários na conceção dos serviços (Domanski et al., 2020; Quaye et al., 2024).

No campo do envelhecimento, a inovação social tem vindo a ganhar destaque através do desenvolvimento de iniciativas centradas na inclusão, na participação ativa e na qualidade de vida da população sénior. Projetos como a Universidade do Envelhecer, analisada por (Karnikowski et al., 2025), demonstram o potencial da educação ao longo da vida e da integração comunitária; (Felix J, 2020) evidencia a relevância dos modelos intergeracionais de habitação, cuidado e participação ativa; (Arriaga et al., 2025) analisam o compromisso de Portugal com o envelhecimento saudável e a importância da colaboração intersectorial. (Sousa et al., 2023) avaliam o impacto do VirtuALL Project e mostram como tecnologias imersivas podem promover literacia digital, bem-estar emocional e participação social. (Santinha et al., 2023) sublinham que a eficácia destas políticas depende fortemente das capacidades locais e da articulação entre saúde e ação social. No campo do envelhecimento, a inovação social tem vindo a ganhar destaque através do desenvolvimento de iniciativas centradas na inclusão, na participação ativa e na qualidade de vida da população sénior.

Sustentabilidade Financeira das Iniciativas

Apesar do crescimento de iniciativas de empreendedorismo social orientadas para o envelhecimento, a sustentabilidade financeira permanece um dos principais desafios à sua consolidação e escalabilidade. A dependência de subsídios públicos ou de fundos europeus

de curta duração gera vulnerabilidade e dificulta a planificação a longo prazo (Bernardino et al., 2023). A oferta de instrumentos de capital paciente, fundos de impacto ou modelos híbridos de financiamento é ainda incipiente quando comparada com outros países europeus (OCDE, 2023). A literatura internacional sugere que estratégias como a diversificação das fontes de receita, a adoção de métricas de avaliação de impacto social e a profissionalização da gestão financeira aumentam significativamente as hipóteses de sustentabilidade (Ebrahim & Rangan, 2014; Mair & Rathert, 2021). Embora algumas organizações portuguesas já integrem mecanismos de geração de receita e indicadores de impacto, a maioria ainda carece de competências especializadas em gestão financeira e de acesso estruturado a redes de investimento social.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória de carácter descritivo-analítico, orientada para compreender a interação entre envelhecimento, inovação social e empreendedorismo social em Portugal. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura científica publicada entre 2022 e 2024, recorrendo a bases de dados internacionais como Scopus e Web of Science e a repositórios nacionais, utilizando palavras-chave em português e inglês relacionadas com envelhecimento populacional, inovação social e empreendedorismo social. Foram selecionados artigos académicos, relatórios e documentos de políticas públicas que abordassem especificamente a realidade portuguesa ou apresentassem modelos transferíveis para o contexto nacional. Adicionalmente, analisaram-se relatórios institucionais e projetos de boas práticas, com especial incidência em iniciativas implementadas em Portugal, tanto em contextos urbanos como em zonas rurais com elevado índice de envelhecimento. Esta análise documental incluiu ainda a avaliação de políticas públicas e instrumentos de apoio ao empreendedorismo social no campo do envelhecimento. Para o tratamento dos dados, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin, (2016), permitindo identificar padrões, categorias e temas relacionados com inovação social, envelhecimento e empreendedorismo social. As categorias e interpretações foram discutidas entre os autores para garantir consistência e rigor científico. Como limitação, salienta-se a ausência de recolha direta de dados junto dos principais stakeholders, o que poderá ser colmatado em investigações futuras.

Resultados

A análise evidenciou um crescimento significativo de iniciativas de empreendedorismo social orientadas para os desafios associados ao envelhecimento populacional. Destacam-se a valorização do envelhecimento ativo e da participação intergeracional como pilares das intervenções, o surgimento de soluções habitacionais alternativas e comunitárias que promovem autonomia e convivência, e a crescente integração de tecnologias digitais nos cuidados personalizados. Observou-se também maior articulação entre atores públicos, privados e do terceiro setor, fortalecimento das redes locais de apoio e capital social e aumento do protagonismo feminino em projetos sociais voltados ao envelhecimento

(Bernardino et al., 2023). Persistem, contudo, lacunas significativas, como a escassez de financiamento estável, a ausência de formação especializada em gerontologia e inovação social e a dificuldade de escalabilidade dos projetos, aspetos que comprometem a sustentabilidade a longo prazo e a capacidade de gerar impacto social duradouro.

Conclusão

O empreendedorismo social constitui uma resposta inovadora e promissora aos desafios do envelhecimento em Portugal, ao integrar soluções centradas na dignidade, autonomia e inclusão da população sénior. As iniciativas analisadas demonstram a capacidade de gerar impacto social positivo, fortalecer laços comunitários e contribuir para a transformação das políticas de cuidado. A consolidação deste campo exige investimento contínuo em políticas públicas específicas, mecanismos de financiamento adequados, formação especializada e valorização do papel ativo dos idosos. A articulação entre setores e o envolvimento das universidades, autarquias e organizações da sociedade civil são fundamentais para o sucesso e a sustentabilidade das respostas de inovação social no envelhecimento. Recomenda-se promover linhas de financiamento específicas para projetos de inovação social voltados ao envelhecimento, reforçar a formação de empreendedores sociais em gerontologia, gestão de projetos e inovação tecnológica, fomentar parcerias entre universidades, centros de investigação, autarquias e organizações da sociedade civil e estimular campanhas públicas que valorizem o papel social da população sénior e combatam o idadismo (Organização Mundial da Saúde, 2021). É igualmente fundamental integrar os princípios da economia do cuidado nas políticas públicas e nos modelos de inovação social, como salientam (Addati, L., Cattaneo, U., Esquivel, V., & Valarino, 2018) no relatório da OIT e a Comissão Europeia (2022) na Estratégia Europeia para os Cuidados, de forma a garantir respostas mais sustentáveis, inclusivas e ajustadas às necessidades de uma sociedade em acelerado processo de envelhecimento.

Recomendações e Implicações

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam a necessidade de reforçar as condições estruturais para a sustentabilidade das iniciativas de inovação social direcionadas ao envelhecimento. Torna-se prioritário promover mecanismos de financiamento estáveis e diversificados, incluindo fundos de impacto social e instrumentos híbridos, que permitam às organizações planear a longo prazo e expandir o seu alcance. A formação de empreendedores sociais deve ser intensificada, dotando-os de competências específicas sobre envelhecimento, gestão de projetos sociais e inovação tecnológica. Paralelamente, importa fomentar redes interinstitucionais que envolvam universidades, centros de investigação, autarquias e organizações da sociedade civil, incitando a partilha de conhecimento e o desenvolvimento de soluções colaborativas. Recomenda-se ainda a implementação de métricas robustas de avaliação de impacto e de campanhas públicas que valorizem o contributo das pessoas idosas e combatam o idadismo, em consonância com as orientações da Organização Mundial da Saúde (2021). Por último, integrar os princípios da

economia do cuidado nas políticas públicas e nos modelos de inovação social poderá fortalecer a resposta aos desafios do envelhecimento, garantindo maior inclusão, sustentabilidade e eficácia territorial.

Referências

- Addati, L., Cattaneo, U., Esquivel, V., & Valarino, I. (2018). *Care work and care jobs for the future of decent work*. Geneva: International Labour Office. <https://www.ilo.org/publications/major-publications/care-work-and-care-jobs-future-decent-work>
- Arriaga, M., Yongjie, Y., Herick de Sa, T., Justo, A., Câmara, G., & Costa, A. (2025). Endorsement of the Lisbon Outcome Statement and launch of a National Programme for Age-Friendly Cities and Communities in Portugal. *Inquiry*, 62. <https://doi.org/10.1177/00469580241298829>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Bernardino, S., Freitas Santos, J., & Fernandes, C. (2023). Apoio de iniciativas sociais através de financiamento público: Uma análise ao subprograma “Parcerias para o Impacto”. [Revista], 9, 3–21.
- Caulier-Grice, J., Davies, A., Patrick, R., & Norman, W. (2012). *Defining social innovation*. TEPSIE - The Young Foundation <http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/12/TEPSIE.D1.1.Report.DefiningSocialInnovation.Part-1-defining-social-innovation.pdf>
- Cucculelli, M., Di Marcoberardino, D., Giampaoli, N., & Renghini, M. (2023). Population ageing and entrepreneurship under a regional perspective: A bibliometric and content analysis. *Review of Regional Research*, 43(3), 381–407. <https://doi.org/10.1007/s10037-023-00184-7>
- Domanski, D., Howaldt, J., & Kaletka, C. (2020). A comprehensive concept of social innovation and its implications for the local context: On the growing importance of social innovation ecosystems and infrastructures. *European Planning Studies*, 28(3), 454–474. <https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1639397>
- Ebrahim, A., & Rangan, V. K. (2014). What impact? A framework for measuring the scale and scope of social performance. *California Management Review*, 56(3), 118–141. <https://doi.org/10.1525/cmr.2014.56.3.118>
- Feichtinger, C. (2024). Empreendedorismo social e medição de desempenho: Uma revisão da literatura sobre implicações teóricas e empíricas. In *Social entrepreneurship and performance measurement* (pp. 181–199). <https://doi.org/10.4337/9781035316267.00020>
- Felix, J. A. K. (2020). Social entrepreneurship and social innovation in aging. In D. Gu & M. E. Dupre (Eds.), *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging* (Vol. 2, pp. 1–45). Springer.
- Fora. (2010). *New nature of innovation*. http://www.newnatureofinnovation.org/full_report.pdf
- Instituto Nacional de Estatística. (2023a). *Estatísticas demográficas*. <https://www.ine.pt>
- Instituto Nacional de Estatística. (2023b). *Mulheres e homens em Portugal: Indicadores sociais*. <https://www.ine.pt>
- Karnikowski, I. G. O., Ferreira, R. O., Paiva, M. R. F., Lima, S. A., Andrade, E. B., Paulin, M. E. M. C., Cristalino, G. I. S., Jardim, J. V. L., Karnikowski, J. A. G. O., & Oliveira, A. G. (2025). Universidade do Envelhecer: Um caso de empreendedorismo social. [Revista], 75–76.
- Klimczuk, A., & Felix, J. (2020). *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2>
- Mair, J., & Rathert, N. (2021). Alternative organizing with social purpose: Revisiting institutional analysis of market-based activity. *Socio-Economic Review*, 19(2), 817–836. <https://doi.org/10.1093/ser/mwz031>
- Quaye, J. N. A., Halsall, J. P., Winful, E. C., Snowden, M., Opuni, F. F., Hyams-Ssekasi, D., Afriyie, E. O., Opoku-Asante, K., Ocloo, E. C., & Fairhurst, B. (2024). Social enterprises and the Sustainable Development Goals (SDGs): A means to an end. *Environment, Development and Sustainability*. <https://doi.org/10.1007/s10668-024-05359-x>
- Santinha, G., Soares, C., & Forte, T. (2023). Strategic planning as the core of active and healthy ageing governance: A case study. *Sustainability*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/su15031959>
- Socci, M., Clarke, D., & Principi, A. (2020). Active ageing: Social entrepreuneuring in local communities of five European countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072440>
- Sousa, M., Cadima, T., Veríssimo, C., Assunção, M., & Fidalgo, M. (2023). VirtuALL Project in six municipalities in the Center Region of Portugal: A cross-sectional study. *Slovenský Národopis*, 71(3), 227–243. <https://doi.org/10.31577/SN.2023.3.22>
- van der Have, R. P., & Rubalcaba, L. (2016). Social innovation research: An emerging area of innovation studies? *Research Policy*, 45(9), 1923–1935. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.06.010>
- Walker, A., & Maltby, T. (2012). Active ageing: A strategic policy solution to demographic ageing in the European Union. *International Journal of Social Welfare*, 21(Suppl.1), 117–130. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2012.00871.x>

Oficinas Viver com Vitalidade: Empreendedorismo Social para um Envelhecimento Ativo e Digital

Sandro Jorge

Centro de Estudos Globais – Universidade Aberta Portugal | sandro.jorge@uab.pt

Sónia Valente

Centro de Estudos Globais – Universidade Aberta Portugal | sonia.valente@uab.pt

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da terceira edição do projeto “Oficinas Viver com Vitalidade”, promovido pelos Centros Locais de Aprendizagem (CLA) da Universidade Aberta (UAb), em Portugal. A iniciativa visa fomentar o envelhecimento ativo e saudável através da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), desenvolvida em ambientes mediados por tecnologias digitais. A investigação, de natureza mista, teve como principal objetivo analisar as perceções dos participantes mais velhos relativamente à influência da ALV em contexto digital no seu processo de envelhecimento ativo e saudável, promovido por recursos tecnológicos acessíveis e contextualizados. Num cenário marcado pelo envelhecimento demográfico e pela crescente digitalização da sociedade, o projeto configura-se como uma prática de empreendedorismo social, ao mobilizar recursos comunitários e conhecimento especializado para a dinamização de oficinas temáticas. Estas oficinas visam a capacitação da população sénior, promovendo a sua autonomia, autodeterminação e envolvimento ativo no próprio processo de envelhecimento, numa perspetiva de autocuidado holístico. Os dados recolhidos revelam elevados níveis de satisfação com a participação nas oficinas, bem como a valorização de temáticas associadas à saúde e bem-estar. As perceções dos participantes indicam impactos positivos da ALV na promoção da autonomia, autoestima e inclusão digital. Os resultados são analisados à luz dos referenciais teóricos sobre envelhecimento ativo, empreendedorismo social e inclusão digital, sublinhando-se o papel da ALV como instrumento de inovação social e de promoção da cidadania e participação cívica das pessoas mais velhas.

Palavras-chave: envelhecimento ativo, aprendizagem ao longo da vida, inclusão digital, empreendedorismo social

Abstract: This article presents the findings of the third iteration of the "Oficinas Viver com Vitalidade" (Living with Vitality Workshops) project, which was promoted by the Local Learning Centers (CLA) of the Open University in Portugal. The initiative's objective is to promote active and healthy ageing through Lifelong Learning (LLL), developed in environments mediated by digital technologies. The primary objective of this mixed-method research was to analyze the perceptions of older participants regarding the influence of LLL in a digital context on their active and healthy ageing process, promoted by accessible and contextualized technological resources. In a context characterized by demographic ageing and the increasing digitalization of society, the project constitutes a form of social entrepreneurship, mobilizing community resources and specialized knowledge to facilitate themed workshops. The objective of these workshops is to empower senior citizens, promoting autonomy, self-determination, and active involvement in their ageing process from a holistic self-care perspective. The data collected indicate a high level of satisfaction with participation in the workshops, as well as an appreciation of topics related to health and well-being. The findings of this study indicate that ALV exerts a positive influence on the promotion of autonomy, self-esteem, and digital inclusion. The

results are analyzed considering theoretical references on active ageing, social entrepreneurship, and digital inclusion, highlighting the role of ALV as an instrument for social innovation and the promotion of citizenship and civic participation among older people.

Keywords: active ageing, lifelong learning, digital inclusion, social entrepreneurship

Introdução

O aumento da população idosa constitui uma das megatendências mais marcantes do século XXI, com implicações profundas nas esferas social, económica, política e educativa. Em Portugal, o aumento da longevidade e a transformação demográfica exigem respostas inovadoras que promovam a inclusão, a participação e o bem-estar das pessoas mais velhas. Neste contexto, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) emerge como um pilar estratégico para o envelhecimento ativo e saudável, especialmente quando mediada por ambientes digitais e híbridos.

A crescente digitalização da sociedade, aliada à expansão do acesso à Internet, tem ampliado as possibilidades de participação social e educativa dos cidadãos seniores, tornando-se também, face ao processo de modernização e transformação digital das entidades do Estado, uma necessidade para a plena autonomia e participação cívica destas pessoas.

Perante as desigualdades no acesso e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), exigem-se abordagens pedagógicas sensíveis, flexíveis e inclusivas. A exclusão digital, associada a fatores como escolaridade, género, rendimento e experiência prévia com a tecnologia, pode comprometer o exercício pleno da cidadania e o acesso a direitos fundamentais.

Este artigo propõe-se analisar os impactos da ALV em ambientes mediados pelas TDIC, com base na experiência adquirida no projeto 'Oficinas Viver com Vitalidade' (3.^a edição), desenvolvido pelos Centros Locais de Aprendizagem (CLA) da Universidade Aberta (UAb) em Cantanhede, Grândola, Madalena, Peso da Régua, Ponte de Lima e São João da Madeira da Universidade Aberta (UAb). O projeto contou com o apoio científico da Sociedade Portuguesa de Geriatria e Gerontologia e da Associação Portuguesa de Psicogerontologia, sendo concebido e desenvolvido de forma síncrona, no espaço físico e digital.

Visando contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável, o projeto teve como objetivos: i) promover o desenvolvimento de competências para a autopromoção de um envelhecimento ativo e saudável; ii) criar condições para a reflexão sobre os benefícios da atividade física, mental e alimentação saudável adequada ao processo de envelhecimento; iii) contribuir para a construção de conhecimento sobre os direitos, deveres e segurança (em contextos físicos e digitais) da pessoa mais velha; e iv) estimular comportamentos saudáveis através de conteúdos de cariz praxiológico. De modo transversal, as oficinas contribuíram para o aumento das competências digitais dos participantes.

Revisão da Literatura

O empreendedorismo social é caracterizado como uma atividade empreendedora orientada para a geração de valor social, cujo principal objeto é direcionado para a resolução de problemas coletivos e na promoção do bem-estar social (Mair & Martí, 2006; Parente et al., 2011). Este tipo de empreendedorismo emerge, sobretudo, em contextos onde o Estado e o mercado fracassaram em atender às necessidades de grupos sociais mais vulneráveis, como é o caso das populações envelhecidas (Trivedi & Stokols, 2011).

A proposta de Cardella et al. (2021) reforça ainda que o empreendedorismo social se estrutura com base em três pilares, designadamente: Empreendedorismo comercial; ii) Empreendedorismo sustentável; e iii) Inovação social. Estes pilares convergem para uma atuação que visa operar transformações sociais duradouras, sendo a ALV e a inclusão digital dimensões estratégicas nesse processo.

O aspeto da mudança social é corroborado por outros autores (Oliveira, 2004), onde invocam o empreendedorismo social como prática que mitiga problemas sociais, aplicado em contextos de exclusão, pobreza ou vulnerabilidades, com incidência na criação de valor social, ao invés da criação e do crescimento económico.

Neste sentido, e segundo Figueira (2019), o empreendedorismo social, promove a emancipação social e o desenvolvimento humano, valoriza a participação ativa das comunidades locais, estimula o empoderamento e autonomia dos indivíduos e potencia a aprendizagem ao longo da vida como ferramenta de transformação.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) define o envelhecimento ativo como o ‘processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem’, legitimando assim, a participação da pessoa mais velha nos assuntos económicos, sociais, culturais, espirituais e cívicos (Foster & Walker, 2015) na sua comunidade, mas compreendendo também as interdependências existentes num contexto de globalização. O envelhecimento ativo enfatiza assim uma abordagem holística e ao longo da vida (Socci, Clarke & Principi, 2020).

O empreendedorismo social sénior enquadra-se na perspetiva do envelhecimento ativo, que defende uma mudança de visão das pessoas mais velhas de indivíduos inativos para indivíduos ativos e com recursos com potencial positivo a expressar (Ibid), constituindo uma estratégia valiosa para a promoção da participação ativa e o empoderamento das pessoas mais velhas (Stypinska, Franke & Myrczik, 2019), bem como, para longevidade cognitiva e o seu bem-estar (Padilla-Góngora et al, 2017), através de uma presença significativa e da autoperceção de utilidade na comunidade.

Considerando a educação como um bem comum, no novo contrato social para a educação a UNESCO (2022) propõe como princípio fundamental o direito à educação de qualidade ao longo da vida, alinhado com o quarto objetivo para o desenvolvimento sustentável (Agenda 2030): educação de qualidade (ODS 4). A ALV é reconhecida como um direito humano fundamental e uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os indivíduos

mantenham a sua autonomia, desenvolvam novas competências e participem ativamente na sociedade ao longo de todo o ciclo de vida (Delors et al., 1996; Formosa, 2019). No campo da gerontologia educativa, a ALV tem sido associada a benefícios cognitivos, emocionais e sociais, incluindo a melhoria da memória, da autoestima, da saúde mental e da qualidade de vida (Narushima et al., 2013; Jenkins & Mostafa, 2015; Songkram, Chootongchai, Osuwan & Thanapornsanguth, 2024).

A ALV, neste enquadramento, tem sido considerada, mais recentemente, por várias instâncias internacionais de referência (OCDE, 2000; UE, 2012 e UNESCO, 2016), como o quarto pilar do envelhecimento ativo, ao lado da saúde, da participação e da segurança, contribuindo por essa via, para a apropriação de estilos de vida saudáveis e de inclusão social.

Para o Conselho da União Europeia (2018), as competências digitais constituem uma das competências essenciais para a ALV. Esta visão é reforçada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2024) que destaca a necessidade de formação ao longo da vida e do acesso à tecnologia para os adultos mais velhos. A ALV digital ao ser mediada por metodologias sensíveis e inclusivas, atua como instrumento de inovação social, reduzindo a infoexclusão e promovendo em simultâneo um envelhecimento mais ativo, crítico e socialmente integrado.

Deste modo, a literacia digital surge como um fator crítico de inclusão na sociedade contemporânea, permitindo o acesso a uma vasta rede de bens e serviços (e.g. *e-health*, *e-government*, *e-learning*). No entanto, o fosso digital intergeracional ainda persiste, sendo necessário adotar metodologias pedagógicas que combinem competências técnicas com uma abordagem afetiva e humanizada (Helsper & Van-Deursen, 2015; Chiu et al., 2018).

Estudos recentes demonstram que a participação em programas de ALV, também em contextos digitais, pode contribuir significativamente para o bem-estar biopsicossocial das pessoas mais velhas, reforçando a sua autoestima, autonomia e sentimento de pertença (Ellis & Leahy, 2011; Aberg, 2016; Gil & Páscoa, 2018). A integração das tecnologias na educação sénior, quando bem estruturada, representa uma oportunidade para reduzir a infoexclusão e o fosso digital entre gerações, bem como fomentar um envelhecimento mais autónomo, flexível, crítico e socialmente integrado; bem como possibilitar a participação cidadã num mundo global.

Neste contexto, o projeto 'Oficinas Viver com Vitalidade', através de uma abordagem orientada pela andragogia, configura-se como uma prática concreta de empreendedorismo social. Por um lado, ao mobilizar recursos na comunidade científica e na comunidade local para dar resposta a uma necessidade da população mais velha em termos de conhecimentos sobre as diversas áreas promotoras do envelhecimento ativo e saudável. E, por outro, através da capacitação digital e da promoção de diversas literacias, o projeto contribui para a autonomia, autoestima, participação social e bem-estar biopsicossocial das pessoas mais velhas, criando condições para que sejam agentes transformadores e de inovação social nas suas comunidades (Padilla-Góngora et al, 2017; Stypinska, Franke & Myrczik, 2019; Socci, Clarke & Principi, 2020).

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem metodológica mista, com predominância quantitativa e complementaridade qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, num paradigma de investigação-ação. O objetivo principal consistiu em aferir as percepções dos participantes sobre a influência da ALV, mediada por tecnologias digitais, no seu processo de envelhecimento ativo e saudável. A opção por metodologias combinadas permitiu analisar dados integrados sobre aspetos sociodemográficos, grau de satisfação de participação, temáticas preferidas, dificuldades, ambiente de aprendizagem preferidas, autoavaliação das competências digitais e impactos da ALV.

A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, aplicado no final do ciclo das Oficinas (n=15), com recurso ao *Google Forms*, com questões fechadas (n=39) e uma questão aberta, permitindo recolher dados objetivos e subjetivos sobre as experiências e autoavaliações dos participantes nas oficinas.

No universo de 84 participantes inquiridos, foram recolhidas e tratadas 18 respostas, representando uma taxa de participação de 21,4%.

Todos os participantes prestaram o seu consentimento, tendo a investigação respeitado os princípios éticos aplicáveis à investigação com seres humanos, assegurando o anonimato, a confidencialidade dos dados e o cumprimento do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

Contexto e Participantes

A investigação foi desenvolvida no âmbito da 3.ª edição do projeto “Oficinas Viver com Vitalidade”, promovido pelos CLA-UAb, entre março e novembro de 2024.

As sessões foram organizadas sob a forma de sessões temáticas (n=15) com programação pré-estabelecida, sendo dinamizado por especialistas com formação multidisciplinar nas áreas da saúde, geriatria, gerontologia, direito, nutrição, psicologia, ambiente, cibersegurança, entre outros, e mediado por Coordenadores dos CLA-UAb. As oficinas funcionaram como espaços socioeducativos destinados, sobretudo, a desenvolver competências de autopromoção de um envelhecimento ativo e saudável. Realizando-se as seguintes sessões: Papéis Sociais da Pessoa Idosa; Literacia em Saúde; Comer bem com Escolhas Saudáveis; Mindfulness; Potencialidades do Sono; Pinturas Idades; Ativa Mente; Mais que um corpo; Socioeconomia da Longevidade; Hábitos de Vida Saudáveis; Mexa-se pela sua Saúde; Sustentabilidade no Dia a Dia: Alimentação Consciente para um Futuro Verde; Violência Contra Pessoa Idosa; Pró-Seguro Digital; e, Comum Idade (partilha e encerramento).

Participaram 84 pessoas, com idades compreendidas, entre os 51 e os 94 anos, maioritariamente do género feminino 65, sendo 19 do género masculino.

Resultados

A análise etária efetuada aos 84 participantes, revela uma média de idades de 73 anos, o que revela uma população maioritariamente sénior, com forte presença de pessoas em idade pós-reforma.

Em termos de habilitações literárias, a maioria dos participantes apresenta formação superior, detendo licenciatura 26,2%, mestrado 3,6% e bacharelato 1,2%. Seguido com nível de escolaridade correspondente ao ensino secundário 21,4%. Este perfil educacional revela uma população com acesso a oportunidades de aprendizagem formal, o que pode refletir-se numa maior predisposição para a participação em iniciativas de educação ao longo da vida, especialmente em contextos digitais. Estudos corroboram que as pessoas com mais habilitações literárias (ensino secundário ou superior) demonstraram uma maior propensão para aprender e explorar TDIC (Gil & Páscoa, 2018) e apresentam maior satisfação na utilização de plataformas online (Debhavalya & Teetakaew, 2025).

Verifica-se ainda a presença de indivíduos com escolaridade básica: 20,2% completaram apenas o 1.º ciclo do ensino básico, 10,7%, o 2.º ciclo e 13,1% o 3.º ciclo. Estes dados evidenciam a necessidade de estratégias inclusivas e adaptadas a diferentes níveis de literacia, sobretudo no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais. Segundo Páscoa & Gil (2023), as pessoas que são mais infoexcluídas são frequentemente as mais velhas, com menor escolaridade, mais pobres e com maior probabilidade de viverem sozinhas ou de terem problemas de saúde.

No que respeita à composição dos agregados familiares, observa-se uma predominância de núcleos familiares reduzidos: 36,9% dos participantes vivem sozinhos e 53,6% vivem apenas com o cônjuge. Esta configuração é particularmente relevante no contexto do envelhecimento, uma vez que pode implicar maiores níveis de isolamento social e menor apoio presencial no quotidiano. Por outro lado, 6,0% vivem com filhos e cônjuge, 6,0% com filhos apenas, e 1,2% com irmãs, o que revela também a existência de agregados multigeracionais ou com outras formas de coabitação. Estas dinâmicas podem favorecer o apoio intergeracional e a partilha de saberes, especialmente no âmbito da aprendizagem digital e da utilização de recursos tecnológicos, conforme corroborado no estudo de Debhavalya & Teetakaew (2025).

Relativamente à análise efetuada às 18 respostas obtidas, os resultados revelam que 78% dos participantes atribuíram à qualidade e organização das oficinas, pontuações de 4 ou 5, numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom). No que se refere às dificuldades sentidas no decurso das oficinas, 35% referiram problemas na conciliação e gestão de tempo nas atividades da vida diária e dificuldades de comunicação (10%) durante o decurso das várias oficinas, quer na exposição de dúvidas ou de esclarecimentos. Por conseguinte, as temáticas que reúnem maior preferência são: a saúde (61%), relaxamento (50%), aprendizagem de línguas (39%), atividades artísticas (33%) e informática (28%).

Quanto à eleição do ambiente de aprendizagem, 72% dos participantes revelam preferência pelo ambiente online, 22% o ambiente híbrido, e por último 6% preferem o presencial. No que diz respeito à inclusão digital 100% dos inquiridos tem acesso próprio a

equipamentos (e.g. computador, smartphone e/ou tablet) e à conectividade (ligação à internet). Aferindo a autoavaliação reportada às competências digitais, 77% avaliaram-nas como sendo boas ou muito boas. A maioria afirma que adquiriu a sua literacia digital sozinho (autoformação) e/ou com ajuda de familiares.

Por fim, quando confrontados com os impactos da ALV, 83% reconhecem que promove capacidades intelectuais, 56% envelhecimento ativo e saudável e 50% bem-estar. Os inquiridos afirmam que a ALV contribui para: estimular a qualidade de vida (89%), adquirir novas aprendizagens ou competências (83%) e garantir o acesso a mais e melhor informação (50%). De referir ainda que 44% afirmam que contribui para a cidadania e para garantir uma maior participação, o que alinha sobremaneira com a perspetiva de empreendedorismo social. Quanto à análise das respostas à questão aberta incluída no questionário, destinada à recolha de opiniões e sugestões dos participantes, a maioria revela uma perceção positiva na interação mantida com o projeto. As apuradas evidências qualitativas reforçam o impacto do projeto na promoção do envelhecimento ativo e digital, validando a sua relevância enquanto prática de empreendedorismo social com potencial de continuidade e replicação.

Discussão

Os resultados obtidos neste estudo corroboram amplamente os referenciais teóricos apresentados na revisão da literatura. Ou seja, a elevada taxa de satisfação dos participantes (78%) confirma a eficácia ALV como instrumento de inovação social, e por inerência uma iniciativa que se enquadra no vasto quadro de projetos de empreendedorismo social (Figueira, 2019; Formosa, 2019), promovendo consequentemente, a autonomia, a autoestima e o bem-estar biopsicossocial das pessoas mais velhas (Narushima et al., 2013; Jenkins & Mostafa, 2015).

A preferência expressiva pelo ambiente online (72%) valida a pertinência do modelo pedagógico adotado – sessões mediadas por tecnologias digitais em ambientes presenciais - como metodologia pedagógica eficaz para a inclusão digital (Martínez-Alcalá et al., 2018; Jacob et al., 2023). Esta abordagem, ao combinar flexibilidade, acessibilidade e suporte técnico-afetivo, mostrou-se adequada às necessidades de uma população envelhecida com diferentes níveis de literacia digital.

A presença significativa de participantes com formação superior (31%) e o uso frequente de tecnologias TDIC refletem uma crescente literacia digital entre os utilizadores mais velhos, estando este aspeto em linha com Helsper & Van Deursen (2015) e Chiu et al. (2018), que reforçam a importância do acesso e uso das TDIC para a inclusão social.

Além disso, os dados revelam que a ALV é percebida como promotora de capacidades intelectuais (83%), envelhecimento ativo e saudável (56%) e bem-estar (50%), reforçando a sua centralidade como quarto pilar do envelhecimento ativo (OCDE, 2000; UE, 2012 e UNESCO, 2016). Esta perceção encontra-se, igualmente, alinhada com a definição da OMS sobre envelhecimento ativo como processo de otimização das oportunidades para saúde, participação e segurança.

Por fim, a valorização de temas como saúde, relaxamento e informática, indicam uma população sénior crítica, curiosa e socialmente comprometida, em consonância com os princípios do empreendedorismo social (Mair & Martí, 2006; Cardella et al., 2021), que visa gerar valor social e promover a transformação comunitária. (Padilla-Góngora et al, 2017; Stypinska, Franke & Myrczik, 2019; Socci, Clarke & Principi, 2020).

Conclusão

O projeto 'Oficinas Viver com Vitalidade' confirma-se como uma prática de empreendedorismo social e de estímulo para a ALV, contribuindo significativamente para o envelhecimento ativo e saudável, bem como para inclusão digital. A aprendizagem mediada pelas tecnologias, aliada a conteúdos significativos e acessíveis, revelou-se adequada às necessidades e preferências dos participantes. Recomenda-se a continuidade e expansão do projeto, com especial atenção à diversidade de temas, à acessibilidade tecnológica e à promoção de interações significativas. A articulação entre ALV, tecnologia e bem-estar mental e social constitui um caminho promissor para sociedades mais inclusivas, resilientes e inovadoras.

Recomendações e Implicações

Os resultados obtidos evidenciam a importância de consolidar e expandir iniciativas de ALV em ambientes digitais, como estratégia de promoção do envelhecimento ativo e saudável. A elevada taxa de satisfação e a perceção positiva dos impactos da ALV na autonomia, bem-estar e competências digitais dos participantes reforçam a necessidade de criação de políticas públicas integradas que incorporem estas práticas em programas de ALV (in)formais e de inclusão digital. Recomenda-se, por isso, o reforço da acessibilidade tecnológica, a diversificação temática das oficinas e a capacitação contínua dos mediadores, com enfoque em competências técnico-afetivas. Partilhando a visão de Debhavalya & Teetakaew (2025) sugere-se o desenvolvimento de modelos híbridos que combinem a aprendizagem online autónoma com oficinas presenciais ou atividades de aprendizagem social para melhorar os resultados e promover conexões sociais e emocionais.

A baixa taxa de resposta ao questionário final realizado online (21,4%) em que nos baseamos neste trabalho, excluí, sobretudo, os indivíduos com menos hábitos digitais, pelo que a implementação de projetos futuros desta natureza deverão criar condições para um maior envolvimento dos indivíduos e uma maior capacitação digital, *quicá* como objetivo estrutural, que se deverá basear numa fase inicial de interação presencial para promoção da autonomia digital.

Além disso, a replicação do projeto em diferentes contextos geográficos e socioculturais poderá contribuir para a redução das desigualdades no acesso a multiliteracias (saúde, digitais e de cidadania) e à tecnologia entre a população mais velha, promovendo ao mesmo tempo redes de aprendizagem e de interface com experiências de empreendedorismo social. A promoção de atividades intergeracionais significativas e contínuas, favorecendo a troca de saberes e o apoio mútuo no uso das tecnologias. A

articulação com redes locais de apoio e a realização de estudos longitudinais são igualmente recomendadas, de forma a aprofundar o conhecimento sobre os efeitos sustentados da ALV digital. A promoção do empreendedorismo social da pessoa mais velha é uma forma de envelhecimento ativo (Padilla-Góngora et al, 2017) que deverá continuar a ser promovido visando a transformação social e inovação, pois esta população estará mais capaz de encontrar soluções adequadas a seus pares e contribuir de forma ativa para o envolvimento dos mesmos. Estas ações poderão consolidar o papel da educação como motor de inovação social e de construção de comunidades mais inclusivas, resilientes e capacitadas para os atuais e futuros desafios de disrupção demográfica.

Referências Bibliográficas

- Åberg, A. C. (2016). *The role of learning in active ageing*. Educational Gerontology, 42(5), 364–374. <https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1122444>.
- Cardella, G. M., Hernández-Sánchez, B. R., & Sánchez-García, J. C. (2021). Social entrepreneurship and social innovation: A systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 288, 125381.
- Chiu, T., Liu, M., & Tsai, Y. (2018). *How to help older adults learn new technology? Results from a multiple case research interviewing the internet technology instructors at the senior learning center*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.020>.
- Conselho da União Europeia (2018). Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Conselho da União Europeia.
- Debhavalya, R. & Teetakaew, T. (2025). Adoption and promotion of KMITL e-learning program for the elderly in urban Thailand. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(5), 101–109. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i5.6804>.
- Delors, J., et al. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Ellis, L., & Leahy, W. (2011). *Adult learning and well-being: The role of lifelong learning in building social capital and promoting well-being*. International Journal of Lifelong Education, 30(5), 591–604. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.588460>.
- Figueira, R. (2019). *Projeto de intervenção envelhecimento ativo e empreendedorismo social*. (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja).
- Formosa, M. (2019). *Active ageing through lifelong learning: The University of the Third Age*. In M. Formosa (Ed.), *The University of the Third Age and active ageing*, 1–18. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6_1.
- Foster, L. & Walker, A. (2015). *Active and Successful Aging: A European Policy Perspective*, *The Gerontologist*, Volume 55, 1, 83–90. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu028>.
- Gil, H. & Páscoa, G. (2018). O bem-estar através das tecnologias digitais: um estudo em populações 50+. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicologia*.
- Helsper, E. J., & Van Deursen, A. J. A. M. (2015). *Digital skills in Europe: Research and policy*. In M. Graham & W. H. Dutton (Eds.), *Society and the Internet: How networks of information and communication are changing our lives*, 129–148. Oxford University Press.
- Jacob, M. H. M., Flauzino, R. A., & Cachioni, M. (2023). *Blended learning and older adults: A systematic review*. Educational Gerontology, 49(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2151234>.
- Jenkins, A., & Mostafa, T. (2015). The effects of learning on well-being for older adults in England. *Ageing & Society*, 35(10), 2055–2070. <https://doi.org/10.1017/S0144686X14000762>.
- Mair, J., & Martí, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36–44.
- Martínez-Alcalá, C. I., Rosales-Pérez, A., & López-Noguerola, J. S. (2018). Digital inclusion in older adults: A comparison between face-to-face and blended digital literacy workshops. *Frontiers in ICT*, 5, 21. <https://doi.org/10.3389/fict.2018.00021>.
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2013). The association between lifelong learning and psychological well-being among older adults: Implications for interdisciplinary health promotion in an aging society. *Activities, Adaptation & Aging*, 37(3), 239–250. <https://doi.org/10.1080/01924788.2013.816834>.
- Oliveira, E. M. (2004). Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração, perspectivas e desafios: notas introdutórias. *Revista da FAE*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2000). *Reforms for an Ageing Society*, Paris, OECD.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2024). Enhancing the digital skills of seniors: Final report for the Slovak Republic. OECD.
- Organização Mundial da Saúde. (2002). *Envelhecimento ativo: Uma política de saúde*. OMS.
- Padilla-Góngora, D., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J.M., Lozano-Segura, M. & Montoya, A. (2017). El emprendimiento en adultos mayores y su entrenamiento como oportunidad para favorecer el envejecimiento activo. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 33-40. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1106>.
- Parente, C., Santos, M.,Chaves, R. & Costa, D. (2011). Empreendedorismo social: contributos teóricos para a sua definição. In Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho, 268–282. Lisboa: APSIOT. <https://hdl.handle.net/10216/61862>.
- Páscoa, G. & Gil, H. (2023). O envelhecimento ativo e o contexto digital. *Egitania Scientia*, 9-24. <https://doi.org/10.46691/es.vi.95>.
- Socci, M., Clarke, D., & Principi, A. (2020). Active Aging: Social Entrepreneurship in Local Communities of Five European Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2440. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072440>.
- Songkram, N., Chootongchai, S., Osuwan, H., & Thanapornsangsuth, S. (2024). Unlocking the digital world: empowering seniors via lifelong learning through digital technology. *Interactive Learning Environments*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2444541>.
- Stypińska J, Franke A and Myrczik J (2019) Senior Entrepreneurship: The Unrevealed Driver for Social Innovation. *Front. Sociol.* 4:30. doi: 10.3389/fsoc.2019.00030.
- Trivedi, C., & Stokols, D. (2011). Social enterprises and corporate enterprises: Fundamental differences and defining features. *Journal of Entrepreneurship*, 20(1), 1–32.
- UE (2012). The EU Contribution to Active Ageing and Solidarity between Generations. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- UNESCO (2016). Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coreia do Sul: UNESCO.
- UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos — Um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação. UNESCO.

Teoria e Prática Empreendedora com Aplicação do Modelo Canvas de Negócio Numa Empresa Local Sustentável

Alexandro Santos Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) | aasilva.cco@uesc.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8159-9416>.

Cacá Gonçalves

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) | afgoncalves@uesc.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-6923>.

Resumo: O presente estudo integra teoria – a Ciência Contábil no contexto do empreendedorismo e do desenvolvimento sustentável local – e prática – com a aplicação do Modelo Canvas de Negócio num microempreendimento local a partir da extensão universitária. Com a atuação protagonista estudantil em foco, o objetivo principal foi analisar como a atuação extensionista contribui para a formação do estudante de Ciências Contábeis. Para tanto, estabeleceu-se as seguintes metas e estratégias metodológicas: (i) descrever a atuação do estudante em um projeto de extensão do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – a partir de um relato do próprio autor com base nas suas observações enquanto estudante bolsista do referido projeto; (ii) apresentar aspectos da formação estudantil do curso de Ciências Contábeis – com base em pesquisa bibliográfica e documental; e, (iii) identificar contribuições da experiência extensionista para a formação do estudante de Ciências Contábeis – através do desenvolvimento de uma Análise SWOT. O estudo se desenvolveu no período de um ano letivo. Como resultados parciais, destaca-se o amadurecimento estudantil e profissional do bolsista durante a participação efetiva e protagonista deste no projeto em pauta, em especial na capacitação e aplicação do Canvas num pequeno negócio real, local e de características sustentáveis. Dentre os aspectos de formação acadêmica do curso de Ciências Contábeis, da UESC, a atuação estudantil extensionista contribuiu socialmente – impactando um microempreendimento local, bem como a contribuiu científica e profissionalmente – enriquecendo o ensino-aprendizagem do curso na aplicação de conceitos e metodologias e o amadurecimento estudantil na vivência real no contexto do empreendedorismo.

Palavras-chave: educação contábil, extensão universitária, desenvolvimento local, microempreendedorismo

Abstract: This study integrates theory – Accounting Science in the context of entrepreneurship and local sustainable development – and practice – with the application of the Business Canvas Model in a local micro-enterprise based on university extension.

With the student protagonist role in focus, the main objective was to analyze how extension work contributes to the training of Accounting Science students. To this end, the following goals and methodological strategies were established: (i) to describe the student's performance in an extension project of the Accounting Science course at the State University of Santa Cruz (UESC) – based on a report by the author himself based on his observations as a scholarship student of the aforementioned project; (ii) to present aspects of student training in the Accounting Science course – based on bibliographic and documentary research; and, (iii) to identify contributions of the extension experience to the training of Accounting Science students – through the development of a SWOT Analysis. The study was developed over the period of one academic year. As partial results, we highlight the scholarship holder's academic and professional development during his effective and leading participation in the project in question, especially in the training and application of Canvas in a small, real, local business with sustainable characteristics. Among the aspects of academic training in the Accounting Sciences course at UESC, the student extension work contributed socially – impacting a local micro-enterprise, as well as contributing scientifically and professionally – enriching the teaching-learning of the course in the application of concepts and methodologies and student development in the real experience in the context of entrepreneurship.

Keywords: accounting education, university extension, local development, microentrepreneurship

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco principal abordar a atuação extensionista na formação do estudante de Ciências Contábeis. No contexto da educação superior, a extensão universitária tem se consolidado como um importante elo entre universidade e sociedade, permitindo que os estudantes vivenciem situações reais que extrapolam os limites da sala de aula. A partir dessa experiência, os discentes são convidados a aplicar, problematizar e reconstruir os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

A inserção da extensão no currículo universitário, conforme previsto nas diretrizes do Ministério da Educação, visa contribuir para uma formação acadêmica mais ampla, articulando ensino, pesquisa e compromisso social. Nesse cenário, a atuação em projetos de extensão permite ao estudante não apenas o contato direto com realidades diversas, mas também o desenvolvimento de competências profissionais, interpessoais e éticas que são fundamentais para sua formação como futuro contador.

Discutir sobre a atuação extensionista na formação do estudante de Ciências Contábeis justifica-se por representar uma oportunidade concreta de aprendizagem ativa, onde o estudante assume papel protagonista em ações que impactam diretamente comunidades e organizações. Essa vivência contribui para ampliar a compreensão sobre o papel social da contabilidade e fortalece o processo formativo por meio de experiências práticas significativas.

Este trabalho tem por objetivo responder a seguinte questão: Como a atuação extensionista pode contribuir para a formação do estudante de Ciências Contábeis? O objetivo geral consiste em analisar de que forma essa atuação contribui para o processo formativo do estudante. Para alcançar tal objetivo, este estudo pretende descrever a atuação do estudante em um projeto de extensão da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), apresentar aspectos da formação no curso de Ciências Contábeis e identificar as contribuições dessa experiência para a formação acadêmica e profissional.

Este estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, construída a partir de um relato de experiência. As reflexões têm como base a participação do autor enquanto bolsista em ações do projeto de extensão Educar para Equilibrar, no curso de Ciências Contábeis da UESC.

A metodologia combina o relato reflexivo com levantamento bibliográfico e documental sobre a formação acadêmica, e aplica uma análise SWOT com o objetivo de identificar contribuições da vivência extensionista. O estudo foi realizado ao longo de um ano letivo, com foco na aplicação prática de conceitos contábeis em um microempreendimento local com perfil sustentável.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A extensão universitária constitui uma das funções indissociáveis da educação superior, ao lado do ensino e da pesquisa, formando o tripé que fundamenta a atuação das instituições de ensino superior no Brasil. Trata-se de um canal essencial de diálogo entre a universidade e a sociedade, contribuindo significativamente para a formação acadêmica e cidadã dos estudantes.

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a extensão deve ser entendida como: “atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico”. Logo, ela deve proporcionar a “interação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e os outros setores da sociedade”.

A consolidação da extensão universitária como dimensão essencial da formação superior está associada ao Plano Nacional de Extensão Universitária (1999), que estabelece cinco diretrizes fundamentais: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação do estudante e impacto e transformação social. Essas diretrizes visam promover uma prática educativa integrada e voltada para a realidade social.

Freire (2021) apresenta uma crítica contundente à noção tradicional de extensão, afirmando que esta se configura, muitas vezes, como “uma invasão cultural”, baseada em uma lógica de transferência vertical do saber, de cima para baixo. Em sua visão, o conhecimento não deve ser entendido como um objeto estático, mas sim construído por sujeitos em um processo dialógico e transformador.

Lavor et al. (2023), ao analisarem o pensamento de Freire sobre as práticas extensionistas, observam que o autor critica modelos unilaterais de transmissão de saberes

e defende a substituição da lógica de “extensão” por uma educação pautada na comunicação e na práxis transformadora.

Nesse sentido, a extensão cumpre um papel pedagógico essencial ao proporcionar vivências que integram teoria e prática, pensamento crítico e ação social, destacando o protagonismo estudantil. Ao analisarem os resultados formativos de um projeto de extensão universitária, Amador et al. (2023, p.134) mapearam diversas habilidades socioemocionais por parte dos estudantes participantes: Foi possível mapear as seguintes habilidades socioemocionais: Comunicação oral e escrita, dado a menção de comunicação e escrita; Trabalho em equipe/Colaboração, considerando as palavras equipe, cooperação e companheirismo; Diversidade, quando mencionado as diferenças; Aplicação de Tecnologia de Informação, visto que foi mencionado o Canva; Liderança; Profissionalismo/Ética no trabalho, visto que foi apontada a pontualidade, levando em conta a gestão do tempo e organização; Ética / Responsabilidade Social, mapeado na menção de empoderar; Busca e classificação de informações, utilizadas nas oficinas e ao ensinar.

A pesquisa realizada por Pereira e Drumond (2018) evidencia que, ainda que o conhecimento sobre extensão universitária não seja amplo entre os estudantes, uma parcela deles atribui valor significativo a essa prática. Tanto para a sociedade como para os estudantes a extensão é uma constante prática de ensino. Isto se evidencia quando se afirma que a extensão é um processo de mão dupla: se ensina e se aprende ao mesmo tempo. Os estudantes ensinam algo para eles e eles ensinam algo para os estudantes. Esta troca de saberes se dá através do ensino (BIONDI, ALVES, 2011).

No âmbito específico das Ciências Contábeis, a extensão universitária assume papel relevante ao possibilitar que o estudante vivencie situações práticas relacionadas à gestão financeira, responsabilidade social e ética profissional. Quando inserido em projetos de extensão, o estudante amplia sua compreensão sobre o papel do contador na sociedade, desenvolve competências comunicacionais e gerenciais e fortalece sua capacidade de agir com empatia e responsabilidade diante das demandas sociais.

2.1 O currículo do curso de bacharelado em Ciências Contábeis

A estrutura dos cursos de graduação no Brasil, incluindo os bacharelados, tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que define, no artigo 43, os principais objetivos da educação superior. Entre eles, destacam-se o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo; a formação de profissionais qualificados para o exercício profissional e o desenvolvimento da sociedade; e a promoção da extensão universitária como forma de difundir o saber e fortalecer a relação entre universidade e comunidade (BRASIL, 1996).

A LDB também prevê, no artigo 44, que os cursos de graduação devem articular-se com atividades de pesquisa, extensão e formação continuada. Nesse contexto, os cursos de bacharelado assumem a função de oferecer uma formação generalista, crítica e atualizada, capaz de integrar teoria e prática, ciência e compromisso social.

Além disso, documentos normativos como a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que trata das diretrizes para a extensão na educação superior, reafirmam o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa resolução determina que os currículos dos cursos superiores deverão incorporar no mínimo 10% da carga horária total em atividades extensionistas, promovendo o diálogo com a sociedade e a formação cidadã (BRASIL, 2018).

Complementarmente, o documento “Extensão Universitária: organização e sistematização”, publicado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), reafirma que a formação acadêmica no Brasil deve promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Para isso, destaca-se a importância da interação dialógica, da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamentos da prática educativa no ensino superior (FORPROEX, 2007). Assim, os currículos dos cursos de bacharelado devem refletir não apenas conteúdos técnicos e específicos, mas também dimensões humanas, éticas, políticas e sociais, assegurando uma formação crítica, cidadã e alinhada às necessidades do contexto brasileiro.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024, publicada no Diário Oficial da União em 28 de março de 2024 e em vigor desde 2 de maio de 2024, institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Este marco regulatório representa uma mudança significativa para a formação contábil, afastando-se de uma abordagem prescritiva de conteúdos para focar no desenvolvimento de competências e na integração com o mercado de trabalho (CFC, 2024).

Um aspecto sem precedentes na construção desta resolução foi a participação proativa e abrangente do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) que, capitaneada e elaborada pelos próprios Contadores, teve sua proposta aprovada na íntegra, sem alterações, pelo Ministério da Educação, marcando um momento histórico para a profissão (CFC, 2024).

Além da preocupação com as competências técnicas, o CFC vem estimulando a modernização dos currículos com a incorporação de temas como contabilidade digital, ESG (práticas ambientais, sociais e de governança), governança corporativa e análise de dados, alinhando-se às tendências da formação por competências.

Em suma, as novas diretrizes reposicionam a formação contábil como um processo mais dinâmico, crítico e interativo, onde o contador deixa de ser apenas um técnico da informação financeira para se tornar um agente estratégico, atuando com responsabilidade ética, criticidade e domínio técnico, promovendo a transparência das informações contábeis, a governança corporativa e a conformidade com normas nacionais e internacionais.

2.2 O curso de Ciências Contábeis na UESC

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ainda vigente, foi elaborado com base na Resolução CNE/CES nº

10/2004. Ele apresenta uma proposta pedagógica voltada à formação de um profissional generalista, com forte valorização da dimensão humana e do compromisso social (UESC, 2012). Conforme destaca o próprio texto do projeto, seus objetivos são: "Formar profissionais em contabilidade, capazes de buscar de forma constante e crescente os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sociedade, atuando como profissionais conscientes e capacitados para qualquer conjuntura econômica mundial" (UESC, 2012, p.66).

A estrutura curricular vigente é composta por componentes de formação básica, específica e complementar, organizados ao longo de quatro anos. A carga horária total é de 3.240 horas, a qual contempla Estágio Supervisionado Obrigatório (300h), Trabalho de Conclusão de Curso (120h) e Atividades Complementares (120h).

Em consonância com as transformações sociais, tecnológicas e educacionais, o curso está passando por um processo de reformulação curricular. Esse movimento foi oficialmente formalizado com a publicação da Portaria DCAC nº 01/2024, que homologou a comissão responsável pela elaboração do novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Tal iniciativa reafirma o compromisso institucional com a melhoria contínua da formação acadêmica, buscando alinhar o currículo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), às demandas do mercado e às exigências de uma formação mais crítica, ética e cidadã (UESC, 2024).

O novo PPC foi aprovado no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da UESC em 22 de Outubro de 2024, através da Resolução Consepe nº 36/2024. Atualmente encontra-se em implantação no sistema acadêmico institucional. Além disso, o curso está passando pelo processo de renovação de reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE).

Destaca-se que o novo currículo atende às exigências da Resolução CNE/CES nº 7/2018 ao assegurar, na matriz curricular, a destinação de no mínimo 10% da carga horária total para atividades de extensão universitária. Tal diretriz contribuirá para o fortalecimento do vínculo com a sociedade e para a formação cidadã dos discentes, coerente com a perspectiva de uma educação superior comprometida com o desenvolvimento social.

O PPC vigente contempla as atividades extensionistas, computando até 60 horas enquanto atividades complementares. O novo PPC estabelece 360 horas obrigatórias de práticas extensionistas, integradas diretamente à matriz curricular. A nova concepção é efetivar que "o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis" e, portanto, essencial para a formação integral do corpo discente (UESC, 2024b, p. 22).

A disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório (300h) foi retirada do curso, para a entrada de disciplinas de natureza prática. O TCC foi mantido, porém reformulado e atualizado, contando com regulamento interno próprio. As atividades complementares foram acrescidas, passando a vigorar com carga horária mínima de 200 horas.

As novas disciplinas práticas substituem e/ou atualizam ementas anteriores, estruturadas para desenvolver competências técnicas a partir de projetos reais, vinculados a instituições reais inseridas na comunidade regional. O curso conta o apoio de projetos

extensionistas, como é o Educar para Equilibrar, Escritório Modelo de Contabilidade (EMC), Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF), que permitem o enriquecimento da formação acadêmica com sua missão social (UESC, 2024b).

O novo PPC atualiza a matriz com temas contemporâneos – como ESG (*Environmental, Social and Governance*), *compliance*, inteligência artificial e análise preditiva – adotando metodologias ativas, ampliando a autonomia e o protagonismo estudantil. O perfil do egresso também foi redesenhado: do contador técnico e adaptável proposto em 2012, evolui-se para um profissional com formação crítica, ética, digital e cidadã, capaz de atuar em diferentes realidades (UESC, 2012; UESC, 2024b).

2.3 A extensão universitária no curso

O curso de Ciências Contábeis da UESC funciona apenas no turno noturno, tendo entrada anual por meio do SiSU para 32 estudantes, atualmente (este número aumenta para 42 a partir da implantação do novo PPC). O perfil do corpo discente ingressante no curso demonstra a realidade de um público inserido no mercado de trabalho local. Ao mesmo tempo que esta característica beneficia o curso, também cria desafios para a realização de atividades extensionistas com a própria comunidade local.

Diante disso, por um longo tempo, a atuação extensionista do curso se manteve unicamente através do Escritório Modelo de Contabilidade (EMC) que visa qualificar discentes e egressos prestando serviços contábeis à comunidade, em especial aos microempreendimentos locais (UESC, 2025b).

Com a experiência pandêmica vivenciada em 2020 e 2021, a relevância de ações extensionistas junto à comunidade foi marcadamente evidenciada. A partir de então, os projetos Educar para Equilibrar (2022) e o Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF, 2023) vêm atuando em parceria com o EMC, transformando a experiência docente e discente com a relação de ensino-aprendizagem.

Em sua concepção original, o Educar para Equilibrar define-se como uma ação continuada que visa instrumentalizar a Ciência Contábil, exercendo uma educação contábil de qualidade e disseminando “conhecimento elementar para o adequado gerenciamento dos recursos financeiros disponíveis” (UESC, 2025b).

O NAF, por sua vez, em parceria técnica com a Receita Federal Brasileira (RFB) visa promover a prática contábil a partir da perspectiva da responsabilidade fiscal. O projeto atende pessoas físicas e jurídicas (micro porte) no contexto de contribuintes hipossuficientes por meio de plantões de atendimento na UESC e *in loco* (UESC, 2025b).

Dentre as iniciativas mencionadas, destaca-se o projeto Educar para Equilibrar, que faz parte do escopo deste estudo. Seu propósito central é instrumentalizar a educação contábil para o exercício da cidadania financeira e da ética empresarial em prol do desenvolvimento sustentável. Para concretizar esse objetivo geral, o projeto delinea dois objetivos específicos: (i) Disseminar material educativo de qualidade em plataformas digitais; e (ii) Realizar cursos de capacitação e mentorias para pessoas físicas e jurídicas.

A relevância desses objetivos reside na forma como o conhecimento contábil é transformado em uma ferramenta de empoderamento. Enquanto a contabilidade é frequentemente percebida como uma disciplina retrospectiva e focada na conformidade legal de entidades corporativas, os objetivos do projeto transcendem essa visão tradicional. O foco em instrumentalizar a educação contábil demonstra uma mudança estratégica. A contabilidade, nesse contexto, torna-se um instrumento proativo para o empoderamento social e econômico (UESC, 2022).

Os estudantes podem se envolver em projetos de extensão de duas formas principais: como bolsistas ou voluntários. Ambos vinculados à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e através de seleção interna, o que contribui para a democratização do acesso à experiência prática qualificada. Bolsistas são selecionados anualmente por meio de editais institucionais, com dedicação específica e remunerada. Estudantes voluntários são selecionados semestralmente a partir da demanda de cada projeto. O Educar para Equilibrar faz uso do Termo de Adesão ao Trabalho Voluntário para formalizar o vínculo.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de caráter exploratório-descritivo e abordagem qualitativa, construída a partir de um relato de experiência do pesquisador enquanto bolsista em um projeto de extensão. A escolha desse delineamento metodológico justifica-se pela natureza prática da ação extensionista e pelo potencial de articular vivência e reflexão.

Nesse sentido, conforme discutido por Breton e Alves (2021, p. 3), a experiência é “vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes”, constituindo-se como um processo que, segundo Menezes (2021, p. 10), “desperta o poder de conhecer”.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante e registros reflexivos elaborados durante a vivência no projeto, complementados pelas informações fornecidas pela empresa mentorada no preenchimento do Modelo Canvas. Foram utilizados como materiais: (i) registros reflexivos da ação extensionista; (ii) documentos institucionais vinculados ao projeto; e (iii) as informações disponibilizadas pela empresa durante a construção do Canvas. Não foram aplicados questionários ou entrevistas formais, visto que o foco esteve na observação participante e no acompanhamento direto das atividades de capacitação e mentoria.

Participaram da experiência aproximadamente nove integrantes de projetos de extensão, entre bolsistas de Ciências Contábeis e de outros cursos, docentes colaboradores e voluntários, além da coordenadora do projeto. Do lado da empresa mentorada, estiveram envolvidos o proprietário e dois sócios, totalizando 14 participantes. As interações ocorreram em quatro encontros presenciais, realizados mensalmente ao longo de quatro meses, no segundo semestre de 2024.

A análise SWOT (FOFA – Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) foi construída pelo pesquisador bolsista, a partir de reflexões críticas sobre o processo de

mentoria e das informações coletadas durante a aplicação do Modelo Canvas. Os fatores internos (forças e fraquezas) e externos (oportunidades e ameaças) foram definidos com base na interpretação do pesquisador, considerando sua experiência prática e os registros sistematizados ao longo das atividades.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O modelo Canvas de negócios como prática empreendedora

O Modelo Canvas de Negócios (Osterwalder, 2004)²¹ consiste numa ferramenta de planejamento estratégico que auxilia na visualização e descrição de um modelo de negócios. O modelo apresenta uma estrutura de nove blocos fundamentais que refletem como uma empresa cria, entrega e captura valor. No projeto, o Canvas foi aplicado numa empresa local para auxiliar as partes interessadas na estruturação do próprio negócio, visando possibilitar oportunidades de mercado e/ou expansão da empresa.

Com o uso da Caixa de Ferramentas de Empreendedorismo para Organizações Econômicas de Base Familiar e Comunitárias, desenvolvida no âmbito do programa CapGestão, fruto da cooperação técnica entre o Governo Federal e a Cooperação Alemã, foi possível capacitar a equipe discente do projeto Educar para Equilibrar e de outras iniciativas de extensão do curso. A Caixa reúne instrumentos de formação voltados à gestão de empreendimentos locais sustentáveis, e, a partir do treinamento recebido pela coordenação docente, os estudantes puderam aplicar esse conhecimento em atendimentos reais, por meio de mentorias, multiplicando os resultados junto à empresa participante.

A empresa mentorada foi um Microempreendimento Individual (MEI), da agricultura familiar, que atua na produção e comercialização de buchas vegetais.

Figura 1 - Apresentação do negócio na estrutura do modelo Canvas

Parcerias chave • Prefeitura • Ibama • Fornecedor de sementes e adubos • Associação de pequenos agricultores	Atividades chave • Produção • Tratamento • Comercialização	Oferta de Valor • Produto da bioeconomia acessível ao cliente e ao clima regional, visando entregar um recurso natural da agricultura familiar e trazer memórias afetivas, proporcionando conforto da produção à entrega. • Biodegradável. • Tropical. • Acessivo ao Público • Memória Afetiva. • Acessibilidade. • Conforto. • Agricultura Familiar. • Artesanal.	Relacionameto • Interação humana próxima e duradoura de forma presencial e através de redes sociais e marketplaces.	Segmento de cliente • Geográfica: Ilhéus, Serra Grande, Itabuna, Canavieiras. • Sexo: Universal/Voltado ao público feminino. • Idade: +30. • Renda: Média/Alta. • Estilo de Vida: Naturalista, cultura familiar.
	Recursos chave • Maquinários • Equipamentos • Terreno • Ferramentas. • Represa • Galpão • Colaboradores • Energia Elétrica		Canais distribuição • Por encomenda • Feiras • Supermercados • Hotéis	
Estrutura de Custos • Custos fixos: salário; manutenção da área; energia elétrica; irrigação; impostos; deslocamento; insumos. • Custos variáveis: embalagem; armazenamento; condicionamento; transporte. • Investimentos iniciais: aquisição de maquinário.			Fontes de Receitas • Vendas	

²¹ O Modelo Canvas de Negócios, ou *Business Model Canvas*, desenvolvido por Alexander Osterwalder, foi apresentado pela primeira vez na sua tese de doutoramento em 2004, "*The Business Model Ontology – A Proposition in a Design Science Approach*". Posteriormente, o modelo foi aprimorado e popularizado no seu livro "*Business Model Generation*"

A Figura 1 apresenta a estrutura elaborada do negócio da empresa mentorada a partir da percepção do proprietário e dos estudantes envolvidos na mentoria. Quatro encontros foram realizados para o desenvolvimento completo do Canvas. Ao longo dos encontros, percebeu-se a evolução crítica de todos os envolvidos. Estudantes traziam ideias, enquanto o proprietário discutia novas oportunidades vislumbradas.

A experiência demonstrou que o Canvas é uma ferramenta eficaz para diagnosticar fragilidades e potencialidades de pequenos negócios. No entanto, os resultados também revelaram limitações importantes no próprio projeto de extensão. Embora o processo tenha sido enriquecedor para os envolvidos, a ausência de métricas de acompanhamento e avaliação do impacto social da ação configura-se como uma lacuna significativa.

Em um cenário no qual 29% dos MEIs encerram suas atividades em até cinco anos (SEBRAE, 2023), torna-se necessário que projetos como este desenvolvam formas de mensuração sistemática de resultados. Tal carência compromete não apenas o aprimoramento contínuo das ações extensionistas, mas também a capacidade de divulgação fundamentada em evidências.

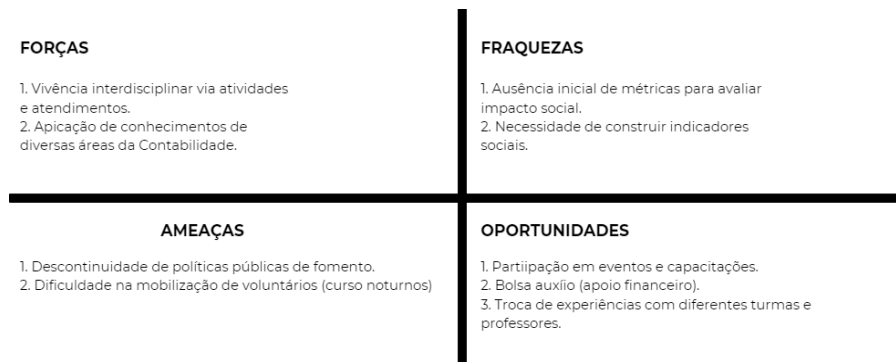
4.2 A atuação estudantil no projeto e contribuições

Este estudante pesquisador atuou no projeto Educar para Equilibrar primeiro como voluntário (DOE n. 23.908, p. 40, de 11 de maio de 2024) e depois como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão da UESC (Probex, Edital n. 71/2024), assumindo carga horária semanal de 20 horas a partir de julho de 2024, com atuação regular nas atividades do projeto.

Entre as atribuições exercidas destacam-se: produção e curadoria de materiais educativos digitais; organização e realização de mentorias e oficinas voltadas a pessoas físicas, MEIs, MPes e OSCs; participação em reuniões de planejamento; elaboração de relatórios e sistematização de dados; apoio à comunicação institucional e monitoramento de indicadores de impacto.

A Figura 2 apresenta a Análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities Threats) em português FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças) realizada enquanto instrumento de reflexão crítica sobre a experiência extensionista. A ferramenta permitiu organizar os aspectos positivos e os desafios enfrentados, auxiliando na compreensão do impacto da extensão universitária na formação. Na sequência, a análise cruzada (Wehrich, 1982) - o cruzamento entre fatores internos e externos, gerando quatro estratégias: ofensiva (Forças - Oportunidades), de confronto (Força - Ameaças), de reforço (Fraquezas - Oportunidades) e defensiva (Fraquezas - Ameaças).

Figura 2 - Pontos críticos da atuação extensionista estudantil no Educar para Equilibrar



Estratégia Ofensiva (Forças x Oportunidades): a vivência interdisciplinar e a aplicação prática de conhecimentos contábeis podem ser utilizadas para maximizar as oportunidades de participação em eventos, programas de capacitação e trocas acadêmicas com diferentes turmas e professores. A consolidação dessas forças pode ampliar o impacto do projeto e contribuir para a construção colaborativa de indicadores sociais, fortalecendo a cultura de avaliação e inovação nas ações extensionistas.

Estratégia Confrontativa (Fraquezas x Oportunidades): as limitações relacionadas à ausência inicial de métricas e à necessidade de construir indicadores podem ser enfrentadas por meio da inserção em programas de formação complementar, eventos acadêmicos e experiências interinstitucionais. O acesso ampliado a essas oportunidades pode favorecer a superação dessas fragilidades, desenvolvendo competências metodológicas e ampliando a capacidade de avaliação do impacto social das ações.

Estratégia de Reforço (Forças x Ameaças): a relevância institucional e formativa do projeto Educar para Equilibrar, baseada em sua vivência interdisciplinar e na aplicação prática da contabilidade, constitui argumento legítimo para sua continuidade e para a mobilização de apoios institucionais e sociais.

Estratégia Defensiva (Fraquezas + Ameaças): a combinação entre a carência de indicadores e a ameaça de instabilidade nas políticas de fomento exige planejamento estratégico e institucionalização das ações do projeto. A adoção de instrumentos de gestão, sistematização de processos e fortalecimento de redes de apoio pode reduzir a vulnerabilidade da atuação extensionista frente à escassez de recursos e à rotatividade de voluntários, garantindo sua continuidade e efetividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho reafirma a importância da atuação extensionista na formação do estudante de Ciências Contábeis, por seu papel estratégico na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A experiência no projeto Educar para Equilibrar evidenciou que a extensão universitária não é apenas um complemento ao currículo, mas um espaço formativo essencial, que favorece o protagonismo estudantil, a ética, a cidadania e o compromisso com os desafios sociais contemporâneos.

A participação no projeto possibilitou o desenvolvimento de competências como comunicação, planejamento, atuação interdisciplinar, análise crítica, organização e disciplina. Em especial, a consultoria prestada a uma organização de agricultura familiar

revelou o impacto da contabilidade na economia local e a relevância de ferramentas como o modelo Canvas no planejamento e estruturação de pequenos negócios. Tal vivência fortaleceu o vínculo entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além das competências técnicas, destaca-se o papel da bolsa de extensão na garantia da permanência estudantil, ao viabilizar condições básicas para a continuidade dos estudos. A integração com professores, técnicos e colegas também foi intensificada, ampliando o senso de pertencimento institucional.

As contribuições dessa vivência alinham-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Contábeis (Resolução CNE/CES nº 1/2024), que enfatizam a formação integral, a interdisciplinaridade e o compromisso social. Conclui-se que a atuação extensionista contribui para uma formação mais crítica, ética e transformadora, ao preparar o estudante para o exercício pleno e socialmente responsável da profissão contábil.

Para investigações futuras, recomenda-se aprofundar os estudos sobre os impactos da extensão nos cursos de Ciências Contábeis, especialmente no contexto da curricularização e das atualizações dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) a partir da nova resolução. Além disso, destaca-se a importância de pesquisar metodologias e métricas de mensuração de impacto social que sejam aplicáveis à realidade extensionista, visando divulgar referências acessíveis e facilitar o uso por parte de outros projetos.

REFERÊNCIAS

- Amador, B. O., Turato, P. A., Bim, S. A., & Berardi, R. C. G. (2023). Sobre o Impacto da Atuação na Extensão Universitária na Formação de Estudantes. *Anais Do Computer on the Beach*, 14, 131–136. <https://doi.org/10.14210/cotb.v14.p131-136>
- Biondi, D., & Gabriela Cardozo Alves. (2011). A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE ENGENHARIA FLORESTAL – UFPR. *Remea - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 26. <https://doi.org/10.14295/remea.v26i0.3357>
- Brasil. (2021). *LEI No 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Planalto.gov.br. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Breton, H., & Alves, C. A. (2021). A NARRAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA FACE AO “PROBLEMA DIFÍCIL” DA EXPERIÊNCIA: ENTRE MEMÓRIA PASSIVA E HISTORICIDADE. *Práxis Educacional*, 17(44), 38–51. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8013>
- CapGestão - Programa CAP. (2024, May 23). Programa CAP. <https://www.programacap.org.br/capgestao/>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO No 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007 (*) (**). (n.d.). Retrieved September 9, 2025, from https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO No 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 (*) (**). (n.d.). https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192
- ABMES. (2024). *Resolução CNE/CES no 1 / ABMES*. ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior; Site ABMES. <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4657/resolucao-cne-ces-n-1>
- Elaborado pela Comissão Nacional de Educação Contábil do CFC. (n.d.). https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2024/10/guia_diretrizes_curriculares.pdf
- Forproex. (1999). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. MEC/SESu.
- Forproex. (2007). *Extensão universitária: organização e sistematização*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.
- Freire, P. (2021). *Extensão ou comunicação? (25ª ed.)*. Paz e Terra.
- Ivo, F., Henrique, T., Alanna, M., Lima, A. M., Rodrigo, R., & Maijane, S. (2023). Extensão Universitária: conceituação, fundamentos e implementação. *Journal of Multidisciplinary Sustainability and Innovation*, 1(1), 5–11. <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/jmsi/article/view/839>
- Pereira, V. H., Penido, M., & Batista, E. (2018). A Extensão Universitária em Cursos de Ciências Contábeis: a percepção de estudantes da Região Metropolitana de Belo Horizonte. *Conecte-Se! Revista*

- Interdisciplinar de Extensão*, 2(3), 89–107. <https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/16654>
- Poções da Natureza. (2024). *Dados institucionais* [Dados coletados via ação extensionista universitária]. Ilhéus, BA
- SEBRAE. (2023, 29 de março). *A taxa de sobrevivência das empresas no Brasil*. <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-taxa-de-sobrevivencia-das-empresas-no-brasil,d5147a3a415f5810VgnVCM1000001b00320aRCRD>
- Universidade Estadual de Santa Cruz. (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis*. Documento interno.
- UESC, P. (2025). *Extensão*. Uesc.br. <https://proex.uesc.br/extensao.html>
- Universidade Estadual de Santa Cruz. (2022). *Proposta do Projeto de Extensão "Educar para Equilibrar"*. Documento interno.
- Universidade Estadual de Santa Cruz. (2024a). *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis*. Documento interno.
- Universidade Estadual de Santa Cruz. (2024b). *Portaria DCAC nº 01/2024, de 22 de março de 2024: Homologa a comissão de elaboração do novo Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis*. https://www.uesc.br/dcac/arquivos/2024/portaria_dcac01_2024.pdf
- Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. (2025a). *Apresentação do curso de Ciências Contábeis*. https://www.uesc.br/cienciascontabeis/index.php?item=conteudo_apresentacao.php
- Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. (2025b). *Projetos do curso de Ciências Contábeis*. https://www.uesc.br/cienciascontabeis/index.php?item=conteudo_projetos.php
- Vista do MÉTODO E LIMITES DA RAZÃO EM KANT: ENFOQUES PRELIMINARES. (2025). Uneb.br. <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425/7918>
- Wehrich, H. (1982). The TOWS matrix - a tool for situational analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54–66. ScienceDirect. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(82\)90120-0](https://doi.org/10.1016/0024-6301(82)90120-0)

Empreendedorismo Social e Educação Transformadora nos Centros Sociais e Centros de Convívio.

Manuela Pereira

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas | Universidade Nova de Lisboa
manuela38ster@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5467-9352>

Resumo: O objetivo deste estudo consistiu em analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos centros sociais de convívio. Além disso, visou a análise dos modelos de empreendedorismo social, supervisão e formação pedagógica implementados, a configuração da governança institucional e os processos de interpretação e operacionalização das políticas públicas em contexto local. Foi seguida uma abordagem qualitativa, e recorreu-se à investigação-ação. Foi analisada a intersecção entre empreendedorismo social e formação de adultos, com foco na mobilização de instrumentos e recursos públicos nos centros sociais do município da Calheta da Região Autónoma da Madeira, Portugal. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e diários de bordo, sendo submetidos a análise de conteúdo. O modelo de análise compreendeu três níveis: legislativo, organizacional (estrutura e funcionamento dos Centros) e operacional (aplicação prática das políticas públicas pelos profissionais). Os resultados evidenciaram que os profissionais dos centros, ao integrar o modelo de empreendedorismo social e as diferentes modalidades de supervisão e formação pedagógica, mobilizaram saberes e competências adquiridos ao longo das suas trajetórias profissionais e pessoais, direcionando-os para a inclusão social e a redução do isolamento. Verificou-se, ainda, que a governança institucional caracteriza-se por uma configuração heterárquica, sustentada em práticas de gestão descentralizadas que ampliam a autonomia profissional na interpretação e execução das políticas públicas. Além disso constatou-se que a articulação entre empreendedorismo social e educação transformadora nestes centros potencia a construção de sociedades mais justas e inclusivas, consolidando-os como agentes estratégicos no combate às vulnerabilidades sociais e à promoção do bem-estar coletivo.

Palavras-chave: formação de adultos, centros sociais, ação pública, supervisão pedagógica, empreendedorismo social

Abstract: The objective of this study was to analyse the pedagogical practices developed by social centres. In addition, it aimed to analyse the models of social entrepreneurship, supervision and pedagogical training implemented, the configuration of institutional governance and the processes of interpretation and operationalisation of public policies in the local context. A qualitative approach was followed, and action research was used. The intersection between social entrepreneurship and adult education was analysed, focusing on the mobilisation of public instruments and resources in social centres in the municipality of Calheta in the Autonomous Region of Madeira, Portugal. Data were collected through

semi-structured interviews and logbooks and subjected to content analysis. The analysis model comprised three levels: legislative, organisational (structure and functioning of the Centres) and operational (practical application of public policies by professionals). The results showed that the professionals at the centres, by integrating the social entrepreneurship model and the different types of supervision and pedagogical training, mobilised the knowledge and skills acquired throughout their professional and personal careers, directing them towards social inclusion and the reduction of isolation. It was also found that institutional governance is characterised by a heterarchical configuration, supported by decentralised management practices that increase professional autonomy in the interpretation and implementation of public policies. In addition, it was found that the articulation between social entrepreneurship and transformative education in these centres promotes the construction of more just and inclusive societies, consolidating them as strategic agents in combating social vulnerabilities and promoting collective well-being.

Keywords: adult education, social centers, public action, educational supervision, social entrepreneurship

Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre o papel do empreendedorismo social, articulado com as práticas de educação transformadora, na revitalização dos centros sociais e de convívio, enquanto dispositivos de ação pública voltados para a inclusão e coesão social. Sustenta-se que a convergência entre estas duas dimensões - o empreendedorismo orientado para o impacto social e a educação enquanto processo emancipador - amplia significativamente a capacidade de resposta destas instituições face às múltiplas e complexas necessidades e situações problemáticas sociais das comunidades locais.

1. Educação Transformadora nos Centros Sociais e Centros de Convívios

Freinet (1974) manifesta um apelo à ação transformadora através do conhecimento e da educação, sugerindo que a mudança no mundo começa com a compreensão e a ação individual. Essa visão está diretamente ligada ao pensamento pedagógico de Freinet (1974), que valoriza a autonomia dos educandos/Beneficiários de Terreno e a ideia de que a educação deve ser um processo ativo e participativo, no qual o aluno/Beneficiário de Terreno é visto como sujeito ativo na sua formação e no seu impacto no mundo.

A compreensão e a ação transformadora para Freinet (1974) destaca a importância da compreensão como ponto de partida para qualquer transformação. O primeiro passo para mudar a realidade é a tomada de consciência sobre as condições em que se vive, o que implica que a educação não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também provocar reflexões críticas sobre o mundo. Esta compreensão não é passiva; ao contrário, é chamada a se converter em ação. Aqui, Freinet (1974) sugere que a ação dos vários atores sociais pode alterar significativamente a “fisionomia” (ou as características) do ambiente imediato e, por extensão, do mundo.

O papel da educação na mudança segundo o autor é que vê a educação como um veículo de mudança social. Ao afirmar que “mudareis pela vossa ação”, Freinet (1974) vê o poder da educação para transformar a sociedade. Isso ressoa com a ideia de uma educação que vai além do simples repasse de informações, mas que deve ser capaz de incentivar os alunos/Beneficiários de Terreno a se envolverem ativamente com o mundo ao seu redor, procurando a sua modificação de maneira concreta.

A educação, portanto, é vista não apenas como um meio de adaptação ao *status quo*, mas como um motor de transformação. O impacto coletivo da ação individual, de acordo com Freinet (1974) também sugere que, embora a mudança comece no nível individual, ela tem o potencial de impactar coletivamente, alterando “a face do mundo”. Isto reflete uma visão de que a transformação social é um processo coletivo que se inicia com ações individuais. Numa perspectiva educacional, isso implica que a atuação de cada Profissional de Terreno e dos seus educandos/Beneficiários de Terreno que podem gerar efeitos multiplicadores, com o poder de modificar a sociedade de forma gradual, mas significativa.

A relevância na educação e no contexto atual, corroborando com Freinet (1974) é altamente relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente quando refletimos sobre os desafios atuais da educação, como a necessidade de formar cidadãos críticos e participativos.

A Pedagogia de Freinet (1974), que procura envolver os alunos/Beneficiários de Terreno de forma ativa, participativa, permite que se tornem agentes da própria aprendizagem e da transformação do seu despejo, continua sendo um modelo inspirador para práticas educativas que visam promover não só o conhecimento, mas também da mudança social. Além disso, no cenário atual das inovações tecnológicas e dos desafios globais, a ideia de que cada ação pode contribuir para a modificação do mundo, e adquire uma importância ainda maior, cada vez mais profunda na mudança global.

O papel da educação e formação é não apenas preparar os alunos/beneficiários para o futuro, mas também para capacitar para que possam influenciar positivamente as realidades sociais, políticas e económicas, seja no nível local ou no mundo global.

Freinet (1974) (re)lembra que a educação não deve ser apenas um processo de adaptação ao mundo existente, mas também uma ferramenta de transformação. Através da compreensão e da ação, os educandos/Beneficiários de Terreno têm o potencial de mudar não apenas a sua própria realidade, mas também contribuir para a modificação mais ampla da sociedade. A educação, portanto, tem um papel crucial em moldar os diversos atores sociais, onde os Profissionais de Terreno se veem como agentes de mudança, com a capacidade de impactar positivamente o mundo em que vivemos na era da globalidade.

2. O Empreendedorismo Social

O empreendedorismo social surgiu da interseção entre os conceitos de empreendedorismo e impacto social, sendo um campo de estudo e prática que visa criar e implementar soluções inovadoras para resolver problemas sociais complexos, ambientais e culturais de forma sustentável. Este conceito tem evoluído ao longo dos anos, com a contribuição de diversos

autores que amplificaram a compreensão sobre as práticas e a importância do empreendedorismo social.

A seguir, apresentam-se alguns dos principais autores que contribuíram para o desenvolvimento do conceito de empreendedorismo social e as suas respectivas contribuições. i) Van de Ven (1986) foi um dos primeiros autores a discutir a inovação social e introduziu a ideia de empreendedorismo social como um tipo de inovação voltado para a solução das situações problemáticas sociais. No seu estudo, Van de Ven (1986) enfatiza a importância da inovação no processo de transformação social, contribuindo para a forma como as organizações sociais passaram a ser vistas no contexto do empreendedorismo; ii) Yunus (2006) é amplamente reconhecido como um dos maiores expoentes do empreendedorismo social. Criador do microcrédito e fundador do Grameen Bank, Yunus (2006) que revolucionou a forma como os negócios podem ser utilizados para resolver problemas de pobreza. No seu estudo apresentou o conceito de microfinanças como ferramenta para ajudar as populações empobrecidas a se tornarem economicamente autossuficientes.

Em 2006, o autor, Yunus e o Grameen Bank, receberam o Prêmio Nobel da Paz pelas suas contribuições para o combate à pobreza. As principais contribuições de Yunus & Weber (2007) incluem a criação do Grameen Bank (Yunus, 2006) e o desenvolvimento do modelo de microcrédito, além da sua introdução das empresas sociais, onde o objetivo primordial não era o lucro, mas o impacto social; iii) Drayton (1980s) fundou a Ashoka (n.d.), uma organização internacional dedicada a apoiar empreendedores sociais ao redor do mundo.

Drayton (1980) foi o pioneiro na identificação e no apoio a líderes com soluções inovadoras para os problemas sociais. A sua contribuição foi fundamental para consolidar a ideia de que o empreendedorismo pode ser uma poderosa ferramenta para promover as mudanças sociais. Ele também defendeu a ideia de que os empreendedores sociais atuam como catalisadores para as mudanças sociais e políticas; iv) Leadbeater (1997), é um autor britânico reconhecido pelos seus estudos sobre a inovação social. Na sua obra: “The Rise of the Social Entrepreneur” (1997), Leadbeater (1997) analisa como os empreendedores sociais podem transformar os setores como saúde, educação e bem-estar social. Ele apresentou o conceito de empresas sociais, que procuram equilibrar os objetivos sociais e financeiros, e destacou a inovação social como uma força transformadora nas estruturas sociais e políticas; v) Rose (2000) é um dos estudiosos que contribuiu para a compreensão do papel das organizações sociais na influência das políticas públicas e no uso da inovação para melhorar as condições sociais. Rose (2000) tem contribuído significativamente para o entendimento de como essas organizações podem impactar as políticas públicas e sociais, utilizando a inovação como uma ferramenta de mudança; vi) Bornstein (2004) é um autor e jornalista conhecido no seu livro “How to Change the World: Social Entrepreneurs and the Power of New Ideas”. Nesta pesquisa, Bornstein (2004) documenta histórias de empreendedores sociais bem-sucedidos ao redor do mundo, oferecendo um insight profundo sobre o impacto de suas iniciativas.

Bornstein (2004) desempenhou um papel essencial ao introduzir o conceito de empreendedorismo social para um público mais amplo, ajudando a consolidar o movimento global de empreendedores sociais; vii) Martin & Osberg (2007), pensadores influentes no campo do empreendedorismo social, discutem como as empresas podem ser utilizadas para resolver problemas sociais e gerenciar o impacto social de maneira eficaz. Juntamente com outros autores, Martin & Osberg (2007) exploraram os meios pelos quais as empresas podem contribuir para a transformação social, através de uma gestão estratégica e focada no impacto social; viii) Baker (2013), é uma pesquisadora dedicada ao estudo do empreendedorismo social, especialmente no contexto das comunidades nas situações de vulnerabilidade. Ela desenvolveu modelos que conectam a teoria e prática do empreendedorismo social, enfatizando a importância da integração de modelos de negócios sociais com a gestão do impacto social e melhoria das desigualdades sociais.

O empreendedorismo social é um campo que tem ganhado destaque nas últimas décadas, refletindo uma mudança na maneira como a sociedade aborda a resolução de problemas sociais. Diversos autores, ao longo dos anos, contribuíram para o desenvolvimento desse campo, oferecendo diferentes perspectivas e modelos que procuram integrar soluções inovadoras, impacto social e mais recentemente sustentabilidade financeira. A interação entre os estudos acadêmicos e as práticas no campo do empreendedorismo social tem demonstrado que é possível utilizar os modelos de negócios para promover as mudanças sociais significativas, ao mesmo tempo em que se desafia os paradigmas tradicionais do capitalismo.

O empreendedorismo social é um campo de estudo e prática que surgiu da interseção entre os conceitos de empreendedorismo e impacto social. Ele é focado em criar e implementar as soluções inovadoras para resolverem problemas sociais, ambientais ou culturais, de maneira sustentável. Diversos autores contribuíram para o desenvolvimento deste conceito ao longo dos anos como acima enumeramos alguns autores. As principais contribuições focaram-se no desenvolvimento de modelos sustentáveis para o empreendedorismo social. O campo continua a evoluir, com novas metodologias e práticas emergindo, principalmente com o avanço de tecnologias digitais, e a crescente necessidade de abordagens inovadoras para resolver os desafios globais contemporâneos.

A educação para o empreendedorismo, corroborando com os cientistas sociais, ganha em atender a esta visão mais equilibrada do espaço global, cheio de oportunidades para criar soluções que correspondam às necessidades de hoje. De acordo com Franco “O empreendedorismo deve considerar esta realidade das relações planetárias e estar no mundo global, não pode esquecer a relação com o local, o sentido com a raiz, pois é a partir de um dado território, de uma cultura, de um local de nascimento, de formação cultural, de identidade, que se olha, pensa e se define havia, mas eficaz para agir com sucesso no espaço planetário que hoje nos é colocado diante dos olhos é está à distância de um *click* no teclado de computador ou da televisão.” (Franco, 2019). A citação de Franco (Franco, 2019) aborda uma reflexão crucial sobre a importância de integrar as dimensões local e global no contexto do empreendedorismo. A ideia central é que, embora o empreendedorismo deva operar

dentro de um cenário globalizado, ele não pode perder de vista as suas raízes locais, que são fundamentais para a construção de uma identidade cultural e para a definição de estratégias eficazes.

Isto implica que o empreendedorismo, ao ser praticado num contexto global, deve se basear em fundamentos locais, sendo capaz de adaptar-se e dialogar com as especificidades culturais e sociais de seu ponto de origem. Esta combinação entre o global e o local é, portanto, essencial para o sucesso no mundo contemporâneo, onde a interação global é facilitada pela tecnologia, mas a identidade local ainda desempenha um papel importante na definição das ações empreendedoras. O autor sugere que o empreendedor deve, portanto, estar ciente da interdependência planetária, mas também da necessidade de se ancorar em uma base local sólida, capaz de proporcionar uma perspectiva única e estratégica. Isto é essencial para que o empreendedorismo seja eficaz não só em termos globais, mas também em termos sociais e culturais, respeitando o legado e as especificidades locais.

A formação empreendedora, associada à educação para a cidadania, oferece aos profissionais a oportunidade de desenvolver uma visão crítica e construtiva, permitindo-lhes atuar de maneira eficaz num mundo cada vez mais dinâmico e globalizado. De acordo com Franco (2019), a formação empreendedora deve incorporar valores fundamentais que capacitem os diversos atores sociais a agirem com responsabilidade e solidez diante dos desafios impostos pela sociedade global em constante mudança. Como o autor enfatiza, esses valores são essenciais para uma atuação sólida e eficaz em um "mundo em ebulição globalista", onde as interconexões e as mudanças rápidas exigem soluções inovadoras e sustentáveis. Esse tipo de formação não só capacita os profissionais para enfrentarem os desafios imediatos, mas também promoverem a construção de capacidades para transformarem as realidades sociais, com ênfase em práticas empreendedoras que priorizam o impacto social, a sustentabilidade e a inclusão dos seus beneficiários.

De acordo Jardim (2019b) este define o empreendedorismo social “como o conjunto de ações e processos protagonizados por cidadãos que criam produtos, serviços, tecnologias e /ou entidades tendo como objetivo prioritário ajudar as pessoas. Na essência do seu funcionamento encontra-se um modelo de participação comunitária e responsabilização social motivado pelo bem comum, pelo ganho social e pela criação de boas condições de vida para todos”. (Jardim, 2019b). Quando Jardim (2019a), define “empreender”, destaca que empreender no contexto do empreendedorismo social, vai além da simples criação de um negócio com fins lucrativos. empreender, segundo o autor (Jardim, 2019b) envolve agir de maneira inovadora e proativa para resolver diversificados problemas sociais, ambientais ou culturais, com o objetivo de promover o bem-estar coletivo e gerar o impacto positivo na sociedade. Nesse sentido, o empreendedorismo social não se restringe à procura pelo lucro individual, mas sim ao compromisso com o bem comum, ao empoderamento das comunidades e à transformação das realidades sociais. Ao empreender socialmente, os diversos atores sociais e grupos procuram criar soluções sustentáveis e inclusivas,

contribuindo para a construção duma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham a oportunidade de prosperar e se desenvolver.

A educação para o empreendedorismo social, conforme destacam os autores Jardim (2019b) e Timmons (1989, in Jardim, 2021, p. 29), configura-se como uma ferramenta estratégica de elevada relevância para o progresso das sociedades contemporâneas. O seu impacto manifesta-se de forma significativa na promoção do crescimento económico sustentável, na consolidação da coesão social, no fortalecimento do desempenho organizacional e na concretização do potencial individual. Neste contexto, a educação empreendedora transcende a mera geração de inovação económica, assumindo-se como um instrumento estratégico de inclusão social. Atua como mecanismo fundamental para a integração de grupos marginalizados e em situação de vulnerabilidade, promovendo o empoderamento tanto individual quanto coletivo. Como destaca Jardim (2019a), esta abordagem educativa contribui decisivamente para a construção de uma cidadania ativa, alicerçada em competências críticas, criativas e transformadoras, pois esta “diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem que qualificam pessoas e equipas para a inovação social, habilitando-as para a criação de produtos e serviços com impacto na transformação de situações problemáticas. (...) Por isso, deve incluir o desenvolvimento daquelas competências que constituem a base do comportamento empreendedor, tais como a criatividade, o sentido de iniciativa, a assunção de riscos, a autonomia, a autoconfiança, a capacidade de liderança, e o espírito de equipa” (Jardim, 2021).

A educação para o empreendedorismo social, conforme destaca Jardim (2021), refere-se a processos de ensino-aprendizagem que capacitam os diversos atores sociais e equipas para a inovação social, permitindo a criação de produtos e serviços com impacto direto na resolução das problemáticas sociais. A educação empreendedora deve incluir o desenvolvimento de competências essenciais, como criatividade, iniciativa, assunção de riscos, autonomia, autoconfiança, capacidade de liderança e espírito de equipa. Estes atributos são fundamentais para que os atores sociais, os profissionais dos centros sociais e de convívio, não apenas respondam aos desafios sociais, mas se tornem agentes ativos de mudança dentro das suas comunidades frequentadas pelos beneficiários.

Os centros denominados de Social e de Convívio, localizados no Concelho da Calheta, na Ilha da Madeira, desempenham um papel fundamental no empreendedorismo social, procurando não apenas promover o convívio, mas também proporcionar oportunidades de desenvolvimento pessoal e social para as populações locais, sobretudo aos mais vulneráveis (Santa Casa da Misericórdia da Calheta, s.d.).

Através das suas estruturas de gestão superior, gestão intermediária e ações diretas com os beneficiários, estes centros têm como objetivo criar soluções inovadoras para elevar as condições de vida dos beneficiários, alguns em situação de pobreza social. Por meio dessas iniciativas, os profissionais oferecem aos seus beneficiários, uma espécie de "elevador social", que, ao proporcionarem o acesso aos diversos recursos e redes de apoio, possibilitam a sua integração plena na sociedade, tanto no contexto local quanto no mundo globalizado.

Ao adotar uma abordagem de empreendedorismo social, estes centros promovem a inclusão social e procuram capacitar os beneficiários para que se tornem agentes ativos nas suas próprias trajetórias ao longo das suas vidas, facilitando-lhes o seu acesso às melhores oportunidades de vida. Desta forma, as ações desenvolvidas nesses centros não só visam melhorar a qualidade de vida no presente, mas também garantir que os seus beneficiários possam participar de forma significativa no desenvolvimento da sociedade global, adaptando-se às mudanças e exigências desse novo contexto em cada centro social e centro de convívio (Pereira, 2023).

O empreendedorismo social na Região Autónoma da Madeira (RAM) surge como uma resposta estruturada e alinhada com as políticas públicas locais, nacionais e internacionais, refletindo o compromisso da Região Autónoma da Madeira (RAM) para a inclusão social e a mitigação da pobreza. A criação dos centros sociais e de convívio na RAM é uma iniciativa que visa implementar soluções inovadoras e sustentáveis, promovendo a integração de populações em situações de vulnerabilidade e exclusão social. Estes Centros estão em consonância com as diretrizes globais e regionais, como o Programa "A luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal", promovido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2003), que tem como princípios fundamentais a redução das desigualdades sociais e a promoção da inclusão social.

O Programa Global - Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza (STEP) da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2003) adotou uma abordagem dual e interconectada para combater a exclusão social e a pobreza, dividindo-se em duas frentes principais que são interdependentes e complementares: a extensão da proteção social às populações excluídas: esta frente pretendeu assegurar que as populações em situações de vulnerabilidade e exclusão social tivessem acesso a uma rede de proteção social que lhes proporcionasse as condições mínimas de vida, como saúde, educação, moradia e segurança alimentar. O objetivo central foi reduzir as desigualdades de acesso aos direitos fundamentais, promovendo uma cidadania ativa e plena e criando as condições necessárias para a integração dessas populações na sociedade. A implementação de estratégias integradas de inclusão social: a segunda frente do programa compreendeu a promoção da inclusão social, por meio de estratégias integradas que envolvessem as diversas áreas e setores, como educação, emprego, capacitação e participação social. Estas estratégias não apenas procuraram garantir o acesso a serviços e direitos essenciais, mas também promovem o empoderamento das populações vulneráveis, permitindo que elas se tornassem em agentes ativos da sua própria transformação social e económica. Estas duas frentes, interligadas e complementares, foram essenciais para garantir que as políticas sociais fossem eficazes e tivessem um impacto real e duradouro na vida dos Beneficiários de Terreno. A combinação de proteção social com as estratégias de inclusão social foram fundamentais para proporcionar uma integração sustentável, superando as barreiras que mantêm as populações vulneráveis em situação de pobreza e exclusão.

O STEP da OIT, portanto, ofereceram um caminho para a construção de sociedades

mais justas e igualitárias, onde todos, independentemente da sua origem ou condição social, tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e bem-estar e qualidade de vida.

3. Empreendedorismo Social nos Centros Social e de Convívio da Região Autónoma da Madeira: resposta inovadora às desigualdades sociais e desafios estruturantes

Os centros sociais e de convívio, no presente estudo, da Região Autónoma da Madeira (RAM), a implementação das estratégias do Programa Global da OIT traduziram-se numa resposta dinâmica e colaborativa às necessidades das comunidades locais. O modelo de funcionamento desses centros adota uma abordagem empreendedora, voltada para a resolução de problemáticas sociais complexas e interligadas, como a pobreza, as doenças, a degradação das condições de vida quotidiana e as desigualdades socioeconómicas e educativas. A aplicação de modelos de empreendedorismo social nesses centros não apenas oferecem as soluções inovadoras para os desafios locais, mas também criaram oportunidades de empoderamento para as comunidades dos centros sociais e de convívio, promovendo o desenvolvimento sustentável e autossuficiência social. Este modelo de empreendedorismo social integrado nas políticas públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM) reflete um compromisso sólido com a transformação das realidades locais, proporcionando um impacto social duradouro, que se alinha tanto aos objetivos globais quanto aos regionais de inclusão social e redução das desigualdades sociais (Pereira, 2023).

Ao focar nas soluções práticas e inovadoras que atendem às necessidades específicas de cada comunidade, os centros sociais e de convívio desempenham um papel crucial na criação de uma sociedade mais justa e equitativa. Eles oferecem sobretudo às populações vulneráveis, as ferramentas essenciais para sua integração social e a autonomia, capacitando-as para a superação das barreiras sociais, económicas e culturais, promovendo assim o empoderamento das comunidades e o fortalecimento do tecido social local. Neste contexto, a complexidade e a diversidade dos desafios das problemáticas sociais enfrentadas pelos profissionais nos centros sociais e de convívio, não são encarados apenas como obstáculos, mas como oportunidades de reflexão contínua de aprendizagens sobre os novos modos de agir e de pensar. Estes profissionais, ao atuarem com o objetivo de garantir a defesa da vida das populações mais vulneráveis, especialmente dos seus beneficiários, sobretudo aqueles que vivem em situações de fragilidade social, desempenhavam um papel essencial na construção de um futuro mais justo e equitativo (Pereira, 2023).

A experiência coletiva e a aprendizagem construtiva são elementos-chave para a transformação dos beneficiários dos centros, criando um espaço propício ao empoderamento social e ao desenvolvimento de uma cidadania ativa. Esta abordagem com as lógicas de ação dos profissionais permite que as comunidades de cada centro social e de convívio não apenas superem as adversidades, mas também se tornem agentes ativos nas suas próprias mudanças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa dos respetivos centros.

4. O papel das estruturas e recursos destinados à ação pública na intervenção local: a implementação de políticas públicas e o empreendedorismo social

Este estudo explorou a pertinência das estruturas e dos recursos da ação pública, bem como os modelos de formação voltados para a intervenção social, a partir das políticas públicas e sua implementação pelos profissionais (burocratas de nível de rua). A investigação concentrou-se no impacto dessas políticas nos beneficiários (utentes) que frequentavam os centros sociais e de convívio da Região Autónoma da Madeira. Em particular, investigou o poder discricionário exercido pelos profissionais, que estão em contato direto com os "clientes", e como, em conjunto, eles desenvolvem as práticas pedagógicas empreendedoras para promoverem a inclusão social, o empoderamento e a melhoria das condições de vida dos beneficiários com o recurso às múltiplas estratégias decorrentes do empreendedorismo local.

Os centros social e de convívio da Calheta, da Região Autónoma da Madeira (RAM) exemplificam um modelo de empreendedorismo social, voltado para a integração e capacitação das comunidades, adotando uma abordagem empática, colaborativa e sustentável. Esta abordagem é essencial para o fortalecimento do tecido social e a superação das desigualdades estruturais que afetam as populações mais vulneráveis. No contexto destes centros, o empreendedorismo social vai além de uma simples ferramenta de geração de renda, funcionando como um catalisador de transformação social. Ele procura criar soluções duradouras para problemas sociais complexos, promovendo a inclusão, o empoderamento e o desenvolvimento sustentável, gerando um impacto positivo e permanente nas vidas dos beneficiários e nas comunidades em que atuam no nível local os profissionais (Pereira, 2023).

As políticas públicas de Educação e Formação de Adultos, ao atuarem nos níveis macro, meso e micro, sublinham a centralidade da educação empreendedora no processo de construção de uma sociedade mais coesa e economicamente sustentável. No nível macro, as orientações globais e internacionais, como as Recomendações da UNESCO (1998; Conferências Internacionais, 1978, 1998, 2004, 2005) e o Relatório do Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza da OIT (2003), reforçam a importância da integração e intervenção social para garantir o acesso equitativo à educação e ao desenvolvimento de competências empreendedoras. Estes esforços possibilitam a inclusão de cidadãos em contextos de exclusão social, assegurando oportunidades de formação e de desenvolvimento, independentemente das suas condições socioeconómicas. As implementações dessas políticas permitem que, atendendo aos critérios necessários, qualquer beneficiário tenha acesso aos centros sociais e de convívio, com o intuito de melhorar a sua qualidade de vida e inclusão social.

No nível meso, legislações como a Resolução do Conselho de Ministros nº 8/90, que institui o Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza, contribuíram para o acesso de grupos historicamente excluídos de oportunidades educativas. Estas políticas públicas focaram-se na redução das desigualdades sociais e económicas, proporcionando oportunidades aos diversos atores sociais e se desenvolverem novas competências e de se

integrarem de forma mais plena na sociedade a partir da criação de pequenos projetos empreendedores formalizados entre os profissionais e os beneficiários. No nível micro, a criação dos centros sociais e de convívio na Região Autónoma da Madeira (RAM) representou um marco na promoção da inclusão e capacitação das populações vulneráveis (Pereira, 2023). Os profissionais, que atuavam diretamente com os beneficiários, desempenharam um papel fundamental ao facilitar o acesso a serviços de apoio e qualificar os cidadãos em situações de fragilidade, oferecendo-lhes uma plataforma para o empoderamento social e a transformação pessoal. Estes centros atuavam como espaços de desenvolvimento de competências que possibilitavam a reintegração social e a promoção da cidadania ativa (Pereira, 2023).

A educação para o empreendedorismo social transcende o simples desenvolvimento de competências técnicas ou empresariais, consolidando-se como uma ferramenta fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, resiliente e igualitária. Ao integrar políticas públicas e sociais, os centros sociais e de convívio, na Região Autónoma da Madeira (RAM) desempenham um papel essencial na promoção da coesão social e no empoderamento dos beneficiários nas suas comunidades. Esta estratégia de empreendedorismo social contribui diretamente para a transformação de realidades locais, reafirmando a ideia de que o empreendedorismo social como sendo um motor de mudança, essencial para a criação de um bem-estar coletivo e sustentável, capaz de proporcionar oportunidades de desenvolvimento para todos numa sociedade global.

5. Empreendedorismo Social e os desafios do Envelhecimento Ativo: inovação no cuidado às Populações Sêniores

A relação entre o empreendedorismo social e o envelhecimento da população, especialmente no contexto dos cuidados aos idosos, surge como uma resposta inovadora e transformadora aos desafios impostos pelo envelhecimento. A população idosa enfrenta dificuldades múltiplas, tanto de ordem fisiológica quanto psicológica, que muitas vezes resultam em fragilidade e dependência. A intervenção social nos centros destinados a essa população exige uma abordagem sensível e personalizada, ajustada às necessidades individuais dos beneficiários. A reflexão e ação adequada dos profissionais são cruciais para garantirem o sucesso dessa intervenção (Pereira, 2023).

Neste contexto, o empreendedorismo social apresenta-se como uma ferramenta central para a inovação nas práticas de cuidado e promoção da qualidade de vida para os idosos. O empreendedorismo social na gerontologia visa criar soluções inovadoras que enfrentem os desafios sociais do envelhecimento, promovendo a autonomia, a dignidade e o bem-estar da população idosa. Essa abordagem é essencial para transformar as práticas sociais, especialmente nos centros de convívio e centros sociais, onde o cuidado ao idoso deve transcender a função básica de atendimento, incorporando também uma dimensão empática, solidária e sustentável.

A formação dos profissionais é um aspeto fundamental para o desenvolvimento de práticas eficazes no cuidado aos idosos (Pereira, 2023). Estes profissionais, que estão na

linha de frente da intervenção social, devem ser capacitados para lidar com as necessidades individuais dos beneficiários, aplicando conhecimentos de diversas áreas do saber e promovendo a humanização dos serviços prestados. A prática do empreendedorismo social, neste contexto, vai além da simples criação de novos serviços ou programas, envolvendo também a capacitação e empoderamento das comunidades e dos profissionais com capacidades singulares empreendedoras. Esse enfoque permite a inovação, a adaptação e, sobretudo, a oferta de cuidados personalizados e de alta qualidade de empreendedorismo social ao nível das relações humanas (Carvalho, 2019).

O empreendedorismo social pode se materializar através de novos modelos de gestão e prestação de serviços, como a criação de redes de apoio entre os profissionais ou a implementação de inovações tecnológicas que melhorem a vida diária dos beneficiários. Além disso, a dimensão humana do cuidado está intimamente ligada ao processo de interação social e às relações interpessoais, como destacado por (Pereira, 2023).

A ação dos profissionais exige o desenvolvimento de empatia e um compromisso com a melhoria das condições de vida dos beneficiários. Este enfoque no empreendedorismo social também é reforçado pela crescente relevância do campo nas esferas política e científica, com o surgimento de novas políticas públicas voltadas para a inclusão social e a valorização do envelhecimento ativo.

O empreendedorismo social assume um papel fundamental na construção de um futuro mais sustentável e inclusivo, não apenas para os beneficiários, mas para toda a sociedade. Ele é capaz de promover mudanças significativas nas práticas sociais, criando soluções inovadoras para atender de forma eficaz às necessidades de um público em constante crescimento. Dessa forma, contribui para reduzir a dependência dos idosos, promovendo sua autossuficiência e qualidade de vida.

6. O papel do empreendedorismo social na animação sociocultural: princípios para a sustentabilidade e inovação empreendedora

O empreendedorismo social desempenha um papel crucial na valorização e desenvolvimento da animação sociocultural, sendo essencial para a sustentabilidade e inovação das práticas realizadas pelos profissionais dessa área. De acordo com Lopes (2019, p. 15), o empreendedorismo deve ser entendido como uma dimensão social que contribui para a transformação e fortalecimento da animação sociocultural, reconhecendo a sua importância na sociedade, embora muitas vezes não seja priorizada nas políticas públicas do século XXI.

Lopes (2019) destaca cinco preceitos fundamentais para fortalecer o empreendedorismo no campo da animação sociocultural: i) reconhecimento do empreendedorismo como uma dimensão social: é fundamental reconhecer o empreendedorismo como um elemento que valoriza a animação sociocultural, independentemente da sua visibilidade nas agendas políticas. Esse reconhecimento permite a valorização do setor e a criação de oportunidades para os profissionais da área, possibilitando o desenvolvimento de iniciativas que atendam às necessidades das

comunidades; ii) promoção do trabalho em rede: a animação sociocultural deve ser entendida como uma prática colaborativa.

Criar redes e parcerias envolvendo instituições públicas e privadas, bem como empreendedores sociais, é essencial para expandir a atuação da animação sociocultural em diversos territórios. Essas redes favorecem a troca de experiências, a construção de novos projetos e o alcance de mais públicos, garantindo a continuidade e o impacto das iniciativas; iii) investimento na formação de animadores socioculturais: a formação contínua e qualificada de animadores socioculturais é crucial para o fortalecimento da área. Os profissionais da animação devem compreender profundamente os paradigmas, objetivos e estratégias que orientam os projetos socioculturais, para que possam atuar de maneira eficaz e transformadora. A formação contínua permite o desenvolvimento de habilidades essenciais, como gestão de grupos, planejamento estratégico e criação de soluções inovadoras; iv) prioridade à felicidade humana: Lopes (2019, p. 15) enfatiza a importância de colocar a felicidade e o bem-estar dos indivíduos no Centro das práticas de animação sociocultural. A crescente segregação social e a maior presença de profissionais e diversos atores sociais no mercado de trabalho não devem ser encaradas apenas como uma resposta às necessidades aos diversos beneficiários, mas como uma oportunidade para criar espaços de inclusão e conexão de equidade social.

O empreendedorismo social deve promover a integração e fortalecer as relações humanas, ao invés de reforçar a exclusão e o isolamento social; v) promoção da vida em comunidade: o empreendedorismo na animação sociocultural deve ser orientado pela valorização das relações comunitárias e da amizade genuína, em contraste com a superficialidade das interações virtuais.

A animação sociocultural tem o poder de resgatar as relações interpessoais reais, incentivando a cooperação, a solidariedade e o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Essa promoção das relações humanas autênticas é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, colaborativa e empática.

Como enfatiza Lopes (2019, p. 15): *“Urge que o futuro tenha futuro.”* Esta citação reflete a necessidade de uma reflexão profunda sobre o papel da animação sociocultural no desenvolvimento social e na promoção de uma sociedade mais humana e inclusiva. O empreendedorismo social na animação sociocultural tem o potencial de não apenas transformar a vida de beneficiários, mas também os profissionais de criarem novos modelos de atuação social e de inovação comunitária, construindo um futuro mais solidário e sustentável de todos para todos.

7. O Estado de Bem-Estar Social: o papel do Estado na promoção da coesão social e na proteção dos Direitos Humanos Fundamentais

O Estado reflete, essencialmente, as relações de poder e a dinâmica das forças presentes numa sociedade. De acordo com Bourdieu (2006), o estado é o produto final de um processo gradual de acumulação e concentração de diversas formas de capital, incluindo o capital económico, cultural, social e simbólico. Esse processo ocorre por meio das relações de força,

mediado por políticas públicas que abrangem áreas como a política fiscal, a proteção social, a regulação do mercado de trabalho, as despesas com infraestruturas, a formação de mão-de-obra, a imigração e a regulação trabalhista. O objetivo dessas políticas era garantir a estabilidade social. O estado, assim, é visto como um sistema de funcionamento que organiza e estrutura a sociedade civil e a autoridade política, englobando não apenas os governos e os aparelhos institucionais, mas também as relações de poder que se estabelecem na sociedade (Bourdieu, 2006).

O conceito de Estado de Bem-Estar Social (ou Estado Providência), como foi discutido por Mozzicafreddo (1997), refere-se a um modelo de organização política e social em que o Estado assume a responsabilidade pela melhoria das condições de vida dos cidadãos, tanto no aspeto social quanto económico. Esse modelo abrange políticas públicas voltadas para a regulação do mercado de trabalho e a institucionalização dos direitos sociais no âmbito laboral, visando promover maior equidade e proteção para a população mais vulnerável.

O Estado de Bem-Estar Social estabelece uma relação contratual de proteção entre o cidadão e o Estado, com ênfase na solidariedade institucional e na garantia dos direitos fundamentais, como a saúde, a educação, a aposentadoria e outros benefícios sociais. De acordo com Bajoit (2006), os sociólogos interpretam a pobreza de diversas maneiras, abordando-a a partir de várias perspetivas. Esse autor propõe quatro categorias para compreender a pobreza: (a) o pobre como marginal; (b) o pobre como explorado; (c) o pobre como dependente; e (d) o pobre como desafiado. Essas categorias ajudam a entender as várias formas de exclusão social e a complexidade das condições que levam ao empobrecimento de uma parte significativa da população.

Bajoit (2006) analisou deste modo mais específico, as várias questões relacionadas à pobreza e à exclusão social. No contexto do Estado de Bem-Estar Social e da análise das políticas sociais, Bajoit (2006) propõe uma categorização das diversas formas de pobreza. Ele explora a pobreza a partir de diferentes perspetivas sociológicas, ajudando a compreender a complexidade das condições sociais que levam ao empobrecimento e à marginalização de certos grupos. A Teoria de Bajoit, (2006) como mencionado no seu estudo, apresenta quatro categorias principais para compreender a pobreza: i) o pobre como marginal: refere-se às pessoas que estão excluídas da sociedade, seja por motivos económicos, sociais ou culturais. Essas pessoas muitas vezes vivem à margem da sociedade e têm acesso limitado a recursos essenciais, como educação, saúde e empregos; ii) o pobre como explorado: trata-se de indivíduos que, apesar de estarem inseridos no mercado de trabalho, são constantemente explorados. Isso pode se referir a trabalhadores mal remunerados ou a aqueles que enfrentam condições de trabalho precárias; iii) o pobre como dependente: essa categoria abrange os indivíduos que dependem do apoio do Estado ou de outras formas de assistência social para sobreviver, como aqueles que recebem benefícios sociais devido à falta de trabalho ou de condições mínimas de subsistência; iv) o pobre como desafiado: refere-se às pessoas que, além de estarem numa situação de pobreza, perderam o vínculo com as redes sociais e comunitárias. Esses indivíduos podem ser descritos como

desconectados da sociedade, o que os coloca em uma situação de maior vulnerabilidade. A abordagem de Bajoit (2006) sobre a pobreza ajuda a entender as diferentes dimensões da exclusão social, não apenas do ponto de vista económico, mas também das relações sociais e da marginalização que acompanham a condição de pobreza. O conceito de Estado de Bem-Estar Social (ou Estado Providência) reflete uma transformação significativa nas estruturas sociais e políticas, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Este modelo baseia-se na ideia de que o Estado deve assumir um papel ativo na garantia do bem-estar dos cidadãos, com o foco particular na proteção dos mais vulneráveis. O seu objetivo é proporcionar uma rede de segurança social que ofereça acesso aos direitos fundamentais, como a saúde, a educação, a segurança social, o emprego e a habitação.

Na sociedade europeia do pós-guerra até a década de 1970, as antigas divisões de classe social começaram a se dissolver, com uma diminuição da oposição rígida entre os diferentes estratos económicos e sociais. As mudanças nos sistemas políticos e económicos, especialmente nos países capitalistas avançados, facilitaram a criação de um Estado mais intervencionista, que procuravam diminuir as desigualdades sociais e promover a coesão social por meio da redistribuição dos recursos e da implementação de políticas públicas inclusivas.

Nesse contexto, o Estado de Bem-Estar - Social emerge como uma solução para os problemas de pobreza, desigualdade e exclusão social, com o objetivo de garantir direitos universais e proporcionar uma vida digna para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social ou económica. Este modelo de organização social e política pode ser considerado um marco da modernidade, refletindo uma maior preocupação com a igualdade de oportunidades e com a solidariedade entre as classes sociais.

Nos países que adotaram o Estado de Bem-Estar Social, como os da Europa Ocidental, políticas públicas foram implementadas para oferecerem proteção social, reduzirem as desigualdades e garantirem o acesso aos serviços essenciais, promovendo a integração dos cidadãos numa sociedade mais equitativa.

Do ponto de vista sociológico e político, o Estado de Bem-Estar Social implica uma intervenção do Estado na vida económica e social, estabelecendo um pacto entre o cidadão e o Estado, onde este último assume a responsabilidade pela proteção e cuidado dos seus cidadãos. Nesse contexto, a política social do Estado de Bem-Estar é entendida como um conjunto de medidas e ações do governo que visam assegurar condições de vida dignas para todos os membros da sociedade, principalmente dos mais pobres e vulneráveis.

A política social, por sua vez, envolve a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o bem-estar social. Essas políticas podem incluir áreas como a saúde, a educação, a segurança social, a habitação, o emprego e os serviços sociais. As políticas sociais são instrumentos para a concretização dos direitos sociais e procuram a promoção, a coesão social e a redução das desigualdades. Elas baseiam-se no compromisso do Estado em garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, especialmente aqueles em situação de risco ou exclusão social (Pereira, 2023).

Conclusões

O presente estudo explorou as dinâmicas sociológicas do Estado de Bem-Estar Social, observando como as políticas públicas são moldadas e implementadas, e como os Profissionais (também conhecidos como trabalhadores sociais ou burocratas de nível de rua) desempenham um papel fundamental na construção de soluções para as desigualdades estruturais. Ao interligar investigações empíricas com teorias críticas, o estudo analisou a eficácia das políticas sociais, mas também explorou como as novas abordagens podem ser implementadas para responder aos desafios da exclusão social e promoverem a inclusão. Isto inclui entender como é que as políticas públicas podem ser ajustadas para serem mais flexíveis e adaptativas, de forma a atenderem às necessidades das populações num cenário global em constante mudança (Pereira, 2023).

O Estado de Bem-Estar Social e as políticas sociais continuam a ser essenciais para a promoção do bem-estar social e da igualdade de oportunidades. Contudo, estes modelos precisam de ser adaptados aos novos desafios sociais e económicos impostos pela globalização, pelas transformações no mercado de trabalho e pela mudança das estruturas familiares.

Este trabalho fornece uma análise crítica e inovadora sobre as dinâmicas sociais, a partir dos profissionais, em cada centro social e centro de convívio, e o seu poder transformador aos beneficiários, para fomentarem um futuro mais inclusivo e sustentável, com as políticas públicas, que integrem soluções para a proteção social e a promoção da justiça social e o bem-estar comum na sociedade, com o apoio do desenvolvimento do empreendedorismo social.

Em síntese:

- O estudo evidenciou que os profissionais, como trabalhadores sociais atuando diretamente nos centros sociais e de convívio, desempenham um papel crucial na implementação das políticas públicas e na construção de soluções eficazes para combater as desigualdades estruturais. O seu trabalho direto com os beneficiários permite uma intervenção mais humana, flexível e adaptada às realidades locais, onde o empreendedorismo social dá origem a beneficiários com oportunidade de participação e decisão.
- Observou-se que o empreendedorismo social, promovido nesses espaços comunitários, tem potencial para gerar impacto positivo e sustentável, ao capacitar comunidades e beneficiários a desenvolverem soluções próprias para os seus desafios diários e problemáticas sociais. Isso fortalece a coesão social e estimula formas inovadoras de inclusão.
- A educação transformadora foi identificada como uma ferramenta essencial para promover a consciência crítica, a autonomia e a participação ativa dos cidadãos. Quando aplicada nos centros sociais e de convívio, ela contribui para o fortalecimento das capacidades individuais e coletivas, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

- O estudo destacou que, para serem eficazes, as políticas sociais devem ser cada vez mais adaptativas e sensíveis às mudanças sociais, económicas e culturais. A integração das experiências empíricas dos profissionais nas decisões políticas é essencial para criar respostas públicas mais eficazes e centradas nos beneficiários.
- A articulação entre a teoria crítica, a prática profissional e as políticas públicas mostrou que é possível pensar num Estado de Bem-Estar mais moderno e eficaz, que promova a justiça social através da valorização do trabalho de base realizado pelos profissionais com os seus beneficiários nos Centros Sociais e de Convívio.

• O empreendedorismo social configura-se como uma prática inovadora orientada para a resolução de problemas socioeconómicos complexos, articulando o propósito social e a sustentabilidade, e deste modo, promovendo as transformações estruturais em contextos de vulnerabilidade, sobretudo dos beneficiários que são mais abandonados pela sociedade na era da globalização.

Referências

- Ashoka. (n.d.). Bill Drayton – Founder and CEO. <https://www.ashoka.org/en-be/people/william-drayton>
- Bajoit, G. (2006). Olhares sociológicos, rostos da pobreza e concepções do trabalho social. In C. Balsa, L. W. Boneti, & M.-H. Soulet (Orgs.), *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: Uma abordagem transnacional* (pp. xx-xx). Editora UNIJUÍ e CEOS.
- Baker, E. M. (2013). *Medical-surgical nursing care* (3rd ed.). Pearson Education.
- Bornstein, D. (2004). *How to change the world: Social entrepreneurs and the power of new ideas*. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2006). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Carvalho, J. (2019). Empreendedorismo sénior. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 284–287). Gradiva.
- Drayton, B. (1980). Social entrepreneurship and systemic change. In Ashoka. Bill Drayton – Founder and CEO. <https://www.ashoka.org/en-be/people/william-drayton>
- Franco, J. E. (2019). Globalização e glocalização. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 383–385). Gradiva.
- Freinet, C. (1974). *Pedagogia do trabalho* (2.ª ed.). Martins Fontes.
- Jardim, J. (2019a). Antiempreendedorismo. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 17–23). Gradiva.
- Jardim, J. (2019b). Empreendedorismo social. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 287–291). Gradiva.
- Jardim, J. (2021). *Empreende: Manual global de educação para o empreendedorismo*. Mais Leituras.
- Leadbeater, C. (1997). *The rise of the social entrepreneur*. Demos.
- Lopes, M. S. (2019). Animação sociocultural. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 12–15). Gradiva.
- Martin, R. L., & Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford Social Innovation Review*, 5(2), 28–39.
- Mozzicafreddo, J. (1997). *Estado providência e cidadania em Portugal*. Celta.
- Organização Internacional do Trabalho. (2003). *Programa estratégias e técnicas contra a exclusão social e a pobreza*. OIT.
- Pereira, M. (2023). Modelo de intervenção social e as suas características empreendedoras focadas nos centros sociais e de convívio na Região Autónoma da Madeira. *Revista de Divulgação Científica AICA*, 17, 108–124.
- Rose, G. (2000). *Epidemiology for the uninitiated* (4th ed.). BMJ Books.
- Santa Casa da Misericórdia da Calheta. (s.d.). *Centros sociais e de convívio*. <https://scmcalheta.pt/respostas-sociais-servicos/>
- Sarkar, S. (2014). *Empreendedorismo e inovação* (3.ª ed. rev. e aum.). Escolar Editora.
- UNESCO. (1978, 1998, 2004, 2005). *Relatório das Conferências Internacionais sobre Educação e Exclusão Social*. UNESCO.

- Van de Ven, A. H. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32(5), 590–607.
- Yunus, M. (2006). *Banker to the poor: Micro-lending and the battle against world poverty*. PublicAffairs.
- Yunus, M., & Weber, K. (2007). *Creating a world without poverty: Social business and the future of capitalism*. PublicAffairs.

ÁREA TEMÁTICA 3 – EMPREENDEDORISMO FEMININO

Empreendedorismo Feminino: Desafios, Potencialidades e Impacto Social

Maria Manuela Teixeira

Universidade da Coruña | m.dacosta.teixeira@udc.es
<https://orcid.org/0000-0001-8089-534X>

Maria Elisete Martins Ferreira

ISLA-IPGT Vila Nova de Gaia – Portugal | elisete.martins@islagaia.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1818-3517>

Resumo: Este estudo analisa o empreendedorismo feminino enquanto fenómeno económico e social com impacto crescente no contexto português. A partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, baseada em revisão sistemática da literatura segundo o protocolo PRISMA, investigam-se os principais fatores que motivam as mulheres a empreender, os obstáculos enfrentados e as implicações sociais do seu envolvimento em iniciativas empresariais. Os resultados revelam que, embora o empreendedorismo feminino seja impulsionado por fatores de oportunidade, como autonomia, autorrealização e flexibilidade, persistem barreiras estruturais como o acesso restrito a financiamento, redes de apoio limitadas e estereótipos de género. Adicionalmente, evidenciam-se especificidades do perfil das empreendedoras, como a resiliência, criatividade, empatia e forte orientação social. Em Portugal, apesar dos avanços em termos de políticas públicas e programas de incentivo, a desigualdade de género no ecossistema empreendedor ainda se reflete na sub-representação feminina em cargos de decisão e na limitação do crescimento dos negócios liderados por mulheres. Conclui-se que o empreendedorismo feminino contribui significativamente para a inclusão social, o desenvolvimento local e a promoção da equidade de género, sendo necessário reforçar estratégias públicas e culturais que eliminem os constrangimentos ainda existentes.

Palavras-chave: empreendedorismo feminino, igualdade de género, autonomia económica, inovação social, desenvolvimento local

Abstract: This study analyzes female entrepreneurship as an economic and social phenomenon with a growing impact in the Portuguese context. Using a qualitative and exploratory approach, grounded in a systematic literature review following the PRISMA protocol, it investigates the main factors that motivate women to undertake entrepreneurial activities, the obstacles they face, and the social implications of their engagement in business initiatives. The findings reveal that although female entrepreneurship is driven by opportunity factors such as autonomy, self-fulfillment, and flexibility, structural barriers persist, including restricted access to financing, limited support networks, and enduring gender stereotypes. Additionally, specific traits of women entrepreneurs emerge, such as resilience, creativity, empathy, and a strong social orientation. In Portugal, despite advances in public policies and support programs, gender inequality within the entrepreneurial

ecosystem is still reflected in women's underrepresentation in decision-making positions and in the limited growth of women-led businesses. It is concluded that female entrepreneurship contributes significantly to social inclusion, local development, and the promotion of gender equity, highlighting the need to strengthen public and cultural strategies to remove the existing constraints.

Keywords: female entrepreneurship, gender and work, equal opportunities, social impact

Introdução

O empreendedorismo constitui uma dimensão estratégica do desenvolvimento económico e social, assumindo particular relevância no contexto contemporâneo ao impulsionar inovação, geração de emprego e transformação cultural (Ratten & Jones, 2021). O empreendedorismo feminino, em especial, tem emergido como um campo de crescente interesse académico e político, não apenas pelo impacto económico, mas também pelo seu contributo para a inclusão social e a promoção da igualdade de género (Corrêa et al., 2022; Ojong, Simba & Dana, 2021).

Em Portugal, apesar do aumento da participação das mulheres em iniciativas empreendedoras, persistem barreiras estruturais como o acesso restrito a financiamento, redes de apoio limitadas e estereótipos de género que comprometem o crescimento e a consolidação dos negócios (Bernardino et al., 2018; et al., 2017). Ao mesmo tempo, evidenciam-se potencialidades associadas a competências femininas valorizadas no ecossistema empreendedor, como resiliência, criatividade, empatia e forte orientação social (Feria Hernández et al., 2024).

A literatura internacional destaca a necessidade de explorar de forma mais profunda as lacunas ainda pouco estudadas neste domínio, como o papel das políticas públicas, os impactos comunitários e culturais do empreendedorismo feminino e as suas dinâmicas em setores inovadores (Martins et al., 2024; Galvão, Ferreira & Marques, 2018).

Revisão da literatura

Características e Relevância Socioeconómica do Empreendedorismo Feminino

O empreendedorismo feminino configura-se como um campo de atuação caracterizado pela criação e gestão de negócios por mulheres. De acordo com (Amini, A. , Hoseini, SS , Haqbin, A. e Shahin, 2024), o perfil inteligente empreendedor feminino inclui intuição, inteligência social e cognitiva, *insights* provocativos, além de uma visão holística e capacidade para resolução criativa de problemas, competências que permitem uma inserção estratégica e eficaz em diversos contextos organizacionais.

A crescente valorização dos estudos dedicados ao empreendedorismo feminino está fortemente associada à intensificação da presença feminina no mercado de trabalho, como defendem (Hossain & Islam, 2024). Estes autores destacam que fatores como o acesso à educação, o apoio institucional e a capacitação empreendedora são determinantes para o fortalecimento da participação das mulheres em iniciativas empreendedoras, contribuindo para a sua autonomia económica e social. Essa inserção tem-se afirmado como um elemento

estruturante do crescimento económico e do desenvolvimento sustentável, sendo igualmente reconhecida como uma força motriz na redução da pobreza e na promoção de um crescimento inclusivo, orientado para o bem-estar social (Akybayeva et al., 2024).

A consolidação do empreendedorismo feminino enquanto domínio académico e prático não se explica apenas pelo aumento da participação das mulheres no tecido empresarial, mas também pelas contribuições singulares que as empreendedoras oferecem ao ecossistema económico. De acordo com (Akybayeva et al., 2024), o empreendedorismo feminino impulsiona o crescimento económico ao reforçar a complexidade produtiva, estimular as exportações e promover maior resiliência institucional, tanto em economias desenvolvidas como em desenvolvimento.

Neste mesmo sentido, (Al-Qahtani et al., 2022), destacam que as mulheres empreendedoras integram, com frequência, preocupações sociais e ambientais nos seus modelos de negócio, o que contribui para práticas empresariais mais sustentáveis, gera emprego e fortalece a sua autonomia financeira. Assim, o papel da mulher empreendedora assume-se como um vetor de desenvolvimento transversal e estratégico.

Com base numa análise do ecossistema empreendedor, (Huang et al., 2025) reforçam que ambientes digitais e redes de apoio institucionais são fundamentais para estimular a participação feminina no empreendedorismo, potenciando a inovação, a adaptabilidade e o impacto económico.

O empreendedorismo feminino pode ser entendido como o envolvimento de mulheres na criação e gestão de negócios próprios, assumindo riscos e superando os desafios de ambientes económicos incertos. Neste contexto, a figura da empreendedora é frequentemente associada à resiliência, criatividade e dinamismo. (Feria Hernández et al., 2024) demonstra que a resiliência é uma competência central no sucesso de empreendimentos liderados por mulheres, permitindo-lhes conciliar responsabilidades familiares, sociais e profissionais, enquanto promovem a sustentabilidade dos seus negócios.

A literatura aponta o empreendedorismo feminino como uma estratégia relevante para a promoção da criação de novos empreendimentos e para a dinamização da economia local e nacional, como sublinham (Góis & Banha, 2023) no seu estudo sobre a realidade empresarial no sul de Portugal. Para além disso, estudos recentes reforçam a crescente relevância da mulher no contexto económico, evidenciando a sua capacidade de identificar oportunidades, mobilizar competências criativas e gerir riscos com eficiência (Machado et al., 2025). Complementarmente, os mesmos autores (Góis & Banha, 2023) observam que características como empatia, colaboração, resiliência e abertura à aprendizagem estão frequentemente presentes entre mulheres empreendedoras, contribuindo para a solidez e inovação dos seus negócios.

No que se refere ao perfil sociodemográfico, (Ayinaddis, 2023), num estudo realizado na Etiópia junto de micro e pequenas empresas, verifica que a maioria das empreendedoras encontra-se entre os 35 e os 50 anos, são casadas e têm filhos. Além disso,

muitas iniciam atividades com recursos próprios, em setores onde já possuem experiência prévia e geralmente ao nível de microempresas.

Em relação às predisposições empreendedoras, (Hamilton & Woolley, 2022) num estudo colaborativo em conferência internacional, identificam que traços como intuição, criatividade, pensamento sistémico e orientação para a inovação são expressões espontâneas de competências essenciais. Estas não só reforçam a eficácia da atuação feminina no empreendedorismo, como também promovem diversidade na gestão e sustentabilidade organizacional.

Perspetivas de Género no Empreendedorismo: Evidências, Desafios e Tendências Atuais

A interseção entre género e empreendedorismo tem-se consolidado como um campo relevante das ciências sociais e económicas, ao evidenciar como normas, expectativas e papéis sociais moldam o envolvimento de mulheres e homens nas atividades empreendedoras (Brush, 2013); (Ahl & Marlow, 2021). Embora o empreendedorismo seja amplamente reconhecido como motor de crescimento económico, persistem desigualdades de género no acesso a recursos, oportunidades e condições de entrada nos ecossistemas empresariais, (Henry et al., 2015); (Marlow & Mcadam, 2015).

Entre os constructos mais estudados neste domínio destaca-se a orientação empreendedora (*Entrepreneurial Orientation* – EO), cuja relação com o desempenho empresarial tem sido amplamente validada. Estudos recentes indicam que, embora homens e mulheres possam apresentar níveis semelhantes de EO, fatores contextuais e perceções de risco afetam de forma diferenciada a sua expressão comportamental (Bapoo et al., 2022). Adicionalmente, evidências empíricas revelam que as mulheres continuam a enfrentar um ambiente menos favorável à identificação e exploração de oportunidades, em parte devido à menor perceção de apoio institucional e à limitada autoeficácia (Elam, 2021); (Abdelwahed, 2023). Barreiras estruturais, como o acesso restrito a financiamento, redes de contacto limitadas e a divisão desigual do trabalho doméstico, comprometem o desenvolvimento pleno do potencial empreendedor feminino (Brush, Greene, Balachandra, & Davis, 2017; Abbasianchavari & Moritz, 2021).

Paralelamente, fatores socioculturais, como normas de género e estereótipos persistentes, influenciam significativamente a forma como a identidade empreendedora feminina é construída e percecionada (Çelikkol et al., 2019); (Welter & Smallbone, 2011). Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a paridade de género no empreendedorismo permanece um desafio, uma vez que o crescimento da presença feminina em cargos de liderança ainda não se reflete proporcionalmente na taxa de criação de novos negócios (OECD, 2021).

No contexto português e europeu, observa-se uma tendência crescente de mulheres iniciarem os seus negócios numa fase mais tardia da vida, geralmente entre os 35 e os 55 anos, após o cumprimento de responsabilidades familiares. Estudos como o de (Bernardino et al., 2018) demonstram que muitas dessas empreendedoras procuram maior autonomia

e flexibilidade, motivadas pelo desejo de “ser donas do seu tempo” e de reconfigurar as suas trajetórias profissionais.

A literatura distingue duas categorias principais de motivações empreendedoras: os fatores de necessidade (*push*), como o desemprego, a insatisfação profissional ou as dificuldades de conciliação entre vida familiar e laboral, e os fatores de oportunidade (*pull*), que incluem a autorrealização, a independência e a valorização pessoal (Ferrín, 2023); (GEM, 2021). No caso português, as motivações *pull* tendem a prevalecer, sendo a realização pessoal e o desejo de autonomia profissional apontados como os principais impulsionadores da decisão de empreender (Bernardino et al., 2018); (European Institute for Gender Equality, 2021).

Motivações e obstáculos enfrentados por mulheres empreendedoras

As motivações que impulsionam as mulheres a empreender constituem um dos eixos centrais da investigação sobre o empreendedorismo feminino (EF). (Góis & Banha, 2023) observam que homens e mulheres, embora inseridos no mesmo ambiente económico, tendem a adotar o empreendedorismo por razões distintas, revelando padrões diferenciados de comportamento e decisão. A literatura identifica, entre os principais fatores motivacionais para as mulheres, o desejo de autorrealização, a autonomia financeira e a exploração de oportunidades no mercado (Baggio & Baggio, 2014); (Lima & Nassif, 2016).

Estudos mais recentes destacam motivações relacionadas com a estagnação profissional, a necessidade de subsistência e a procura por rendimentos mais elevados como determinantes no processo empreendedor feminino (Deng et al., 2024), e (Hossain & Islam, 2024). Estes autores sublinham que, embora muitas mulheres empreendam por oportunidade, uma parcela significativa recorre ao empreendedorismo como resposta a contextos de precariedade ou exclusão no mercado de trabalho tradicional. (Hossain & Islam, 2024) acrescentam que a motivação empreendedora feminina é, em muitos casos, moldada por valores de cariz individualista, influenciando atitudes, experiências profissionais e prioridades pessoais.

A necessidade de conciliar vida pessoal e profissional é amplamente reconhecida como uma das razões pelas quais o empreendedorismo se apresenta como alternativa flexível e compatível com as responsabilidades familiares, (Deng et al., 2024); (Machado et al., 2025). Os mesmos autores defendem que as motivações femininas incluem fatores económicos, perceção de oportunidades e desejo de autonomia, aspetos também observados entre os homens. No entanto, (Góis & Banha, 2023) identificam uma particularidade no contexto português, muitas mulheres iniciam os seus negócios numa fase mais tardia da vida, frequentemente após cumprirem responsabilidades familiares, situando-se sobretudo entre os 35 e os 55 anos. Essa decisão está frequentemente associada a fatores de atração pessoal e autonomia, com destaque para motivações de tipo “pull”, como o desejo de autorrealização, desenvolvimento pessoal e liberdade. (Dean et al., 2019), distinguem entre motivações “push” e “pull” no empreendedorismo feminino. As primeiras

referem-se a pressões externas, como a necessidade de emprego, insatisfação profissional ou reconciliação entre trabalho e família. As segundas, mais predominantes entre as mulheres empreendedoras em contextos desenvolvidos, incluem fatores como autonomia, status e satisfação pessoal.

A influência de modelos de referência, ou *role models*, continua a ser amplamente reconhecida como um fator relevante na decisão de empreender. (Góis & Banha, 2023) salientam que, no contexto português, figuras próximas, como o pai ou outras referências familiares, continuam a exercer um papel inspirador, especialmente quando há identificação de género ou partilha de experiências profissionais. Por outro lado, estudos recentes como o de (Vuciterna et al., 2024), demonstram que variáveis, tais como idade, escolaridade, profissão ou rendimento – não têm impacto determinante na decisão de empreender entre mulheres. Em vez disso, fatores relacionados com a autoeficácia, o suporte social e o contexto sociocultural revelam-se significativamente mais influentes. Corroborando esta visão, (Dean et al., 2019) argumentam que características pessoais e motivacionais, como o empoderamento e a visão de impacto, são mais decisivas do que fatores sociodemográficos.

Complementarmente, Góis & Banha, (2023), apontam que muitas mulheres veem no empreendedorismo uma oportunidade de reconfigurar suas trajetórias pessoais, motivadas por fatores como insatisfação profissional, desejo de mudança ou situações de desemprego. No entanto, as autoras também identificam traços como elevada emocionalidade e excesso de confiança nos outros como obstáculos à consolidação de percursos empresariais em determinados contextos. De acordo com o IFDEP (2014), a falta de autoconfiança representa um entrave relevante, gerando hesitação na assunção de riscos e responsabilidades, o que limita o desenvolvimento do espírito empreendedor.

Entre os principais obstáculos identificados estão a carência de conhecimento, dificuldades financeiras, medo do fracasso e a perceção de inadequação ao perfil empreendedor. Outros fatores, como a preferência por emprego assalariado, ausência de ideia de negócio, burocracia e falta de apoio técnico, apresentaram menor relevância. Ainda assim, a realização pessoal foi apontada por 63,13% das entrevistadas como a principal motivação para empreender.

As barreiras estruturais enfrentadas pelas mulheres empreendedoras são amplamente documentadas na literatura contemporânea. (Behr & Xi, 2025), do World Bank, realizam uma revisão sistemática sobre o “Gender Gap in Entrepreneurship” e destacam o acesso ao financiamento, ambiente regulatório e políticas institucionais como obstáculos fundamentais, persistindo em diversos níveis (legal, económico e cultural). Para (Sena et al., 2012), essas dificuldades financeiras estão diretamente associadas à discriminação de género. A Comissão Europeia (2014) também reconhece a limitação no acesso a recursos financeiros como um dos principais entraves ao empreendedorismo feminino.

O IFDEP (2014) acrescenta à lista de constrangimentos fatores como a conjuntura económica desfavorável, elevada carga fiscal, morosidade burocrática, desinformação, falta de formação, aversão ao risco e discriminação. O relatório do *Global Entrepreneurship*

Monitor (GEM, 2013) salienta que, apesar dos altos níveis de qualificação entre as mulheres, estas continuam a concentrar-se em setores como comércio e serviços, os quais oferecem menor exigência de capital inicial e menor acesso a posições de liderança. Tal concentração é atribuída à escassez de financiamento, ausência de políticas de apoio específicas e dificuldades no acesso ao crédito.

Apesar do impacto de fatores contextuais e psicológicos, o medo do fracasso ainda se revela mais prevalente entre mulheres, atuando como um inibidor da ação empreendedora (Mahendran et al., 2025). Além disso, estudos recentes demonstram que o ambiente de negócios é percebido por muitas como mais adverso, o que leva à antecipação de obstáculos no início dos projetos (Färber, 2021). Como resposta, é comum a adoção de estratégias de autofinanciamento, com a utilização de recursos próprios, visando preservar a autonomia e contornar as barreiras institucionais (Pavlova & Gvetadze, 2023). Heilman (1983) aponta que o medo do fracasso tende a ser mais intenso entre mulheres. De forma complementar, (Kepler & Shane, 2007) observam que o ambiente de negócios é frequentemente percebido por elas como mais hostil. Já (Carter, 2006) sugerem que, embora apresentem maior aversão ao risco, as mulheres demonstram maior propensão a financiar os próprios projetos, evitando recorrer a apoios externos. As competências empreendedoras não se limitam à experiência acumulada, mas englobam um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos no exercício das atividades empresariais (Singh et al., 2023).

De acordo com (Crespí et al., 2022), as competências empreendedoras integram-se em três domínios essenciais: conhecimento, habilidades operacionais e de gestão, e atitudes/disposições pessoais. Esses domínios são fundamentais para a capacidade das mulheres assumirem a responsabilidade económica familiar, enfrentando desafios com pensamento adaptativo, autonomia e resiliência (Bacigalupo et al., 2016), reforçam esta tripartição, definindo competências como uma combinação integrada de saber (*know-why/know-what*), saber fazer (*know-how*) e querer fazer (*personal and social attributes*), cruciais para o desempenho empreendedor e para transformar oportunidades em ação adicionam outra perspetiva, demonstrando que estas competências, sobretudo autoconsciência, proatividade e capacidade de adaptação (querer fazer), estão mais fortemente associadas ao sucesso empreendedor feminino do que fatores demográficos ou técnicos.

Metodologia

Este estudo adota o delineamento de uma revisão sistemática da literatura, seguindo as diretrizes do protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), com o objetivo de assegurar rigor metodológico, transparência e replicabilidade. A recolha de dados foi realizada em bases de dados de ampla relevância académica e científica, incluindo Web of Science, Scopus, ScienceDirect, Google Scholar e RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal). Para a identificação dos estudos, utilizaram-se combinações de palavras-chave em português e inglês, tais como:

“empreendedorismo feminino” AND Portugal, “female entrepreneurship” AND Portugal e “women entrepreneurs” AND Portugal.

Foram definidos critérios explícitos de inclusão e exclusão. Foram incluídos artigos revisados por pares, publicados entre 2000 e 2024, em português ou inglês, com foco no empreendedorismo feminino em Portugal. Foram excluídos documentos institucionais, teses, dissertações, capítulos de livros, resumos de congressos e estudos sem acesso integral ou sem relação direta com o contexto português.

O processo de seleção e análise dos estudos foi realizado em três etapas: (i) triagem inicial por título e resumo; (ii) leitura integral dos artigos elegíveis; e (iii) extração de dados mediante formulário padronizado contemplando autores, ano de publicação, objetivos, métodos, principais resultados e lacunas identificadas.

A análise dos dados obtidos seguiu a técnica de análise de conteúdo, possibilitando a construção de categorias analíticas em consonância com recomendações de revisões sistemáticas anteriores (Galvão et al., 2018; Ferrari & de Vasconcellos, 2024). Anteciparam-se quatro eixos centrais para a categorização dos dados encontrados e relevantes para a sustentação deste estudo:

Barreiras estruturais e culturais;

Políticas públicas e programas de apoio;

Impacto social (emprego, desenvolvimento comunitário e transformação cultural);

Potencialidades e redes de colaboração.

Essa categorização permitirá comparações com outros contextos internacionais e a identificação de lacunas específicas do caso português.

Conclusão

O empreendedorismo feminino em Portugal revela-se um fenómeno de elevada relevância económica e social, ainda que enfrente barreiras estruturais persistentes. Não obstante esses desafios, observa-se um potencial expressivo de impacto social que se manifesta em três dimensões centrais: no plano económico, pela geração de emprego e promoção da autonomia financeira; no plano comunitário, pelo fortalecimento do capital social e dinamização do desenvolvimento local; e no plano cultural, pela transformação dos papéis de género e pela promoção da equidade.

Do ponto de vista académico, este estudo contribui ao mapear sistematicamente a literatura existente, identificar lacunas e propor uma agenda de investigação futura. Entre os caminhos possíveis destacam-se a realização de estudos longitudinais sobre a sustentabilidade dos negócios femininos em Portugal, a análise aprofundada do papel das políticas públicas e dos programas de incentivo, a exploração de novos setores emergentes como a tecnologia e a economia digital e, ainda, a investigação do potencial das redes digitais enquanto mecanismos de internacionalização e inovação.

Do ponto de vista prático, os resultados obtidos fornecem subsídios valiosos para a formulação de políticas públicas e estratégias institucionais mais eficazes, capazes de mitigar os constrangimentos ainda existentes. O reforço do empreendedorismo feminino

não se configura apenas como uma meta de justiça social, mas como um vetor estratégico de desenvolvimento sustentável, inovação social e coesão comunitária, reforçando o seu papel central no progresso económico e social do país.

Resultados e Discussão

A análise dos resultados, à luz da revisão da literatura, evidencia que o empreendedorismo feminino em Portugal se caracteriza pela coexistência de desafios persistentes e potencialidades em expansão. Verifica-se que as barreiras estruturais e culturais continuam a constituir um obstáculo central, traduzindo-se no difícil acesso ao financiamento (Sena et al., 2012; Pavlova & Gvetadze, 2023), na persistência de estereótipos de género (Çelikkol et al., 2019), na escassez de redes de apoio, e na dificuldade em conciliar vida pessoal e profissional (Deng et al., 2024). Estes entraves refletem a necessidade de medidas estruturais que facilitem a inserção e a continuidade das mulheres no tecido empreendedor português.

No plano das políticas públicas e dos programas de apoio, os dados indicam avanços em iniciativas de incubação, mentoria e suporte governamental. Contudo, tal como salientam estudos recentes (OECD, 2021; Veiga et al., 2025), a eficácia destas ações continua limitada pela falta de políticas ajustadas às especificidades dos negócios liderados por mulheres, revelando um espaço significativo para o aperfeiçoamento das estratégias públicas de promoção do empreendedorismo feminino.

Paralelamente, observa-se que o empreendedorismo feminino contribui de forma expressiva para a geração de empregos, para o desenvolvimento comunitário e para a promoção de práticas empresariais mais inclusivas e sustentáveis (Corrêa et al., 2022; Ojong et al., 2021). Em Portugal, este contributo é particularmente visível no domínio da inovação social e na dinamização da economia local, onde as empreendedoras assumem um papel estratégico (Góis & Banha, 2023).

As potencialidades identificadas incluem competências frequentemente associadas às mulheres empreendedoras, como a resiliência, empatia e criatividade (Feria Hernández et al., 2024), bem como a crescente relevância das redes digitais e colaborativas como suporte estratégico para a consolidação e expansão dos seus negócios (Huang et al., 2025).

Por fim, a comparação internacional evidencia que, enquanto em países em desenvolvimento predominam motivações de necessidade (push), em Portugal prevalecem motivações de oportunidade (pull), nomeadamente autonomia e autorrealização (Bernardino et al., 2018; European Institute for Gender Equality, 2021), confirmando um quadro de empreendedorismo mais orientado para o aproveitamento de oportunidades do que para a resposta a necessidades imediatas.

Referências

Abbasianchavari, A., & Moritz, A. (2021). The impact of role models on entrepreneurial intentions and behavior: a review of the literature. Em *Management Review Quarterly* (Vol. 71, Número 1). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/s11301-019-00179-0>

- Abdelwahed, N. A. A. (2023). Effect of institutional support and entrepreneurial knowledge on women's entrepreneurial self-efficacy and venture performance in a developing country. *International Journal of Innovation Science*, 15(5), 776–798. <https://doi.org/10.1108/IJIS-12-2021-0218>
- Ahl, H., & Marlow, S. (2021). Exploring the false promise of entrepreneurship through a postfeminist critique of the enterprise policy discourse in Sweden and the UK. *Human Relations*, 74(1), 41–68. <https://doi.org/10.1177/0018726719848480>
- Akybayeva, G., Mussabekova, A., Mambetova, S., Ayaganova, M., & Koitanova, A. (2024). The Impact of Female Entrepreneurship on Economic Growth in Developing and Developed Economies. *ECONOMICS - Innovative and Economics Research Journal*, 12(2), 145–162. <https://doi.org/10.2478/eoik-2024-0016>
- Al-Qahtani, M., Fekih Zguir, M., Ari, I., & Koç, M. (2022). Female Entrepreneurship for Sustainable Economy and Development—Challenges, Drivers, and Suggested Policies for Resource-Rich Countries. *Sustainability (Switzerland)*, 14(20). <https://doi.org/10.3390/su142013412>
- Amini, A., Hoseini, SS, Haqbin, A. e Shahin, V. (2024). Em direção ao reconhecimento das características da inteligência empreendedora das mulheres: um estudo comparativo. *International Journal of Innovation Science*, 16, 683-708. <https://doi.org/doi.org/10.1108/IJIS-07-2022-0128>
- Ayinaddis, S. G. (2023). Socio-economic factors affecting women's entrepreneurial performance in MSEs in Bahir Dar City, Ethiopia. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13731-023-00289-w>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Em *Kooperation-International*. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Baggio, A. F., & Baggio, D. K. (2014). Empreendedorismo: Conceitos e Definições. *Revista de Empreendedorismo Inovação e Tecnologia*.
- Bapoo, M. A., Tehseen, S., Haider, S. A., Yusof, M., & Motaghi, H. (2022). Sustainability Orientation and Sustainable Entrepreneurship Intention: the Mediating Role of Entrepreneurial Opportunity Recognition. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 28(2), 1–23.
- Behr, D. M., & Xi, Y. (2025). *Closing the Gender Gap in Entrepreneurship : Overcoming Challenges in Law and Practice for Female Entrepreneurs*.
- Bernardino, S., Santos, J. F., & Cardoso, C. (2018). Empreender no feminino em Portugal: Motivações e obstáculos system. *European Journal of Applied Business Management*, 4(1), 101–117.
- Braun, S. T., & Stuhler, J. (2023). Exposure to War and its Labor Market Consequences Over the Life Cycle. *SSRN Electronic Journal*, 16040. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4406588>
- Brush, C. G., Greene, P. G., Balachandra, L., & Davis, A. E. (2018). The gender gap in venture capital: Progress, problems, and perspectives. *Venture Capital*, 20(2), 115–136. <https://doi.org/10.1080/13691066.2017.1349266>
- Carter, S. (2006). Women's business. *Australian family physician*, 23(1), 40–44.
- Çelikkol, M., Kitapçı, H., & Döven, G. (2019). Culture's impact on entrepreneurship & interaction effect of economic development level: An 81 country study. *Journal of Business Economics and Management*, 20(4), 777–797. <https://doi.org/10.3846/jbem.2019.10180>
- Crespí, P., Queiruga-Dios, M., & Queiruga-Dios, A. (2022). The Challenge of Developing Entrepreneurial Competence in the University Using the Project-Oriented Learning Methodology. *Frontiers in Psychology*, 13(July), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.966064>
- Corrêa, V. S., Brito, F. R. D. S., Lima, R. M. D., & Queiroz, M. M. (2022). Female entrepreneurship in emerging and developing countries: a systematic literature review. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 14(3), 300–322.
- Dean, H., Larsen, G., Ford, J., & Akram, M. (2019). Female Entrepreneurship and the Metanarrative of Economic Growth: A Critical Review of Underlying Assumptions. *International Journal of Management Reviews*, 21(1), 24–49. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12173>
- Deng, W., Orbes, I., & Ma, P. (2024). Necessity- and opportunity-based female entrepreneurship across countries: The configurational impact of country-level institutions. *Journal of International Management*, 30(4), 101160. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2024.101160>
- Elam, A. B. (2021). *GEM 2021 / 22 Women 's Entrepreneurship Report From Crisis to Opportunity*. December. European Institute for Gender Equality. (2021). *European Institute for Gender Equality Entrepreneurship – Gender Mainstreaming*.
- Färber, M. (2021). *Are Investors Biased Against Women? Analyzing How Gender Affects Startup Funding in Europe*. January. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2112.00859>
- Feria Hernández, M. D., Suysuy Chambergo, E. J., Valdiviezo Sir, V. M., Flores Castillo, M. M., López Cuadra, Y. M., Contreras Portocarrero, J. del P., Gómez Zúñiga, C. P. L., & Ramos Farroñán, E. V. (2024). Resilience as a Key Factor in the Success of Women-Led Entrepreneurship: A Systematic Literature Review. *Journal of Educational and Social Research*, 14(3), 182–194. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0065>
- Ferrari, S., & de Vasconcellos, S. (2024). Exploring the affordable loss principle: A systematic literature review. *Interext*, 19(2).

- Ferrín, M. (2023). Self-Employed Women in Europe: Lack of Opportunity or Forced by Necessity? *Work, Employment and Society*, 37(3), 625–644. <https://doi.org/10.1177/09500170211035316>
- Galvão, A., Ferreira, J. J., & Marques, C. (2018). Entrepreneurship education and training as facilitators of regional development: A systematic literature review. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 25(1), 17–40.
- GEM. (2021). *Women's Report: Thriving through Crisis*. November.
- Góis, B., & Banha, F. (2023). Women Entrepreneurs in Algarve: a case study. *European Journal of Applied Business and Management*, 9(4), 1–20. [https://doi.org/10.58869/ejabm9\(4\)/01](https://doi.org/10.58869/ejabm9(4)/01)
- Hamilton, C., & Woolley, J. L. (2022). *Female Perspectives on Entrepreneurship and Research How diverse perspectives inspire creativity, drive innovation, and encourage inclusive economic growth*. January 2022, 1–44. <https://commons.library.stonybrook.edu/techsoc-articles>
- Henry, C., Foss, L., & Ahl, H. (2015). Pesquisa sobre gênero e empreendedorismo: uma revisão de abordagens metodológicas. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 34(3), 217–241. <https://doi.org/10.1177/0266242614549779>
- Hossain, M. S., & Islam, M. A. (2024). Women entrepreneurship: The role of education, national culture, and various supports. *International Journal of Business and Emerging Markets*, 16(3). <https://doi.org/10.1504/ijbem.2024.10062412>
- Huang, Y., Zhang, J., Xu, Y., Yuan, Y., Zhang, M., & Huang, L. (2025). Digital entrepreneurial ecosystem and female entrepreneurial activity. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04345-y>
- IFDEP – Instituto para o Fomento e Desenvolvimento do Empreendedorismo em Portugal. (2014). *Empreendedorismo feminino – Um olhar sobre Portugal* [Relatório]. IFDEP. <https://www.ifdep.pt/assets/empreendedorismo-feminino-versao-web.pdf>
- INE. (2023). *Instituto Nacional de Estatística. Mulheres e Homens em Portugal: Indicadores Sociais*.
- Kepler, E., & Shane, S. (2007). Are male and female entrepreneurs really that different? *Women's Business Ownership in the 21st Century*, September, 85–142.
- Lima, L. G. de, & Nassif, V. M. J. (2016). Capital psicológico e comportamento empreendedor sob uma análise da trajetória de mulheres empreendedoras. *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, 2(1), 183–206.
- Machado, D., Correia, A., Braga, A., Salamzadeh, A., & Braga, V. (2025). Business Innovation and Internationalisation in Female-Owned Businesses: A Fuzzy-set QCA Approach. *Journal of the Knowledge Economy*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s13132-024-02344-7>
- Mahendran, S., Rahman, R. A., & Aishah, R. S. (2025). Gender Differences in Entrepreneurial Intention and Fear of Failure among Public University Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1), 854–865. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v14-i1/24583>
- Marlow, S., & Mcadam, M. (2015). Incubation or Induction? Gendered Identity Work in the Context of Technology Business Incubation. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 39(4), 791–816. <https://doi.org/10.1111/etap.12062>
- Martins, I., Nunez, M. A., Perez, J. P., & Villanueva, E. (2024). Scrutinizing informal female entrepreneurship: a systematic review and research agenda. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. [10.1108/JSBED-03-2024-0165](https://doi.org/10.1108/JSBED-03-2024-0165)
- Muntean, S. C., & Ozkazanc-Pan, B. (2015). A Gender integrative conceptualization of entrepreneurship. *New England Journal of Entrepreneurship*, 18(1), 27–40. <https://doi.org/10.1108/NEJE-18-01-2015-B002>
- OECD. (2021). *The Missing Entrepreneurs 2021: Policies for inclusive entrepreneurship and self-employment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/71b7a9bb-em>
- Ojong, N., Simba, A., & Dana, L. P. (2021). Female entrepreneurship in Africa: A review, trends, and future research directions. *Journal of Business Research*, 132, 233–248.
- Pavlova, E., & Gvetadze, S. (2023). *Female access to finance: a survey of literature*. https://www.eif.org/news_centre/publications/eif_working_paper_2023_87.pdf
- Ratten, V., & Jones, P. (2021). Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps. *International Journal of Management Education*, 19(1), 100431. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100431>
- Sena, V., Scott, J., & Roper, S. (2012). Gender, borrowing patterns and self-employment: Some evidence for England. *Small Business Economics*, 38(4), 467–480. <https://doi.org/10.1007/s11187-010-9272-9>
- Sindhvani, S., & Dhawan, A. (2021). Are Opportunity and Necessity Based Women Entrepreneurs any Different? *Multidisciplinary Business Review*, 14(1), 108–119. <https://doi.org/10.35692/07183992.14.1.10>
- Singh, N., Kovid, R. K., & Kumar, A. (2023). *Investigating the Impact of Women Entrepreneurs' Competencies on Firm Performance in an Emerging Economy*. <https://doi.org/10.51245/rijbr.v8i1.2023.1196>

- Veiga, H. M. S., Miziara, O. P. P., Melo, K. B., Borges, A. C. M., & Oliveira-Silva, L. C. (2025). Mentoring for women's entrepreneurship: A review through intersectional and decolonial lenses. *Feminism & Psychology*. <https://doi.org/10.1177/09593535251342052>
- Vuciterna, R., Ruggeri, G., Mazzocchi, C., Manzella, S., & Corsi, S. (2024). Women's entrepreneurial journey in developed and developing countries: a bibliometric review. *Agricultural and Food Economics*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40100-024-00331-9>
- Welter, F., & Smallbone, D. (2011). Institutional perspectives on entrepreneurial behavior in challenging environments. *Entrepreneurship and Context*, 49(1), 107–125. <https://doi.org/10.4337/9781788119474.00017>

Empreendedorismo Feminino e Educação Profissional: Análise Comparativa das Matrizes Curriculares do Programa *Mulheres Mil* Nas Regiões Norte e Sul do Brasil

Dirlei Terezinha Fachinello

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC-Brasil) | dirleifac@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0005-5483-5518>

Jacinto Jardim

Universidade Aberta (Portugal) | mjardim@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-0600-3128>

Resumo. Com este estudo pretendemos analisar comparativamente as matrizes curriculares dos cursos de Microempreendedor Individual (MEI) oferecidos no âmbito do Programa Mulheres Mil – promovido pelas políticas públicas brasileiras visando a inclusão social e qualificação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade. São implementados por Institutos Federais das regiões Norte e Sul do Brasil, buscando identificar pontos de convergência e divergência das respectivas matrizes curriculares. A metodologia adotada nesta pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e exploratória com pesquisa bibliográfica e documental. Os procedimentos incluíram a solicitação dos documentos, análise comparativa dos Projetos Pedagógicos de Curso obtidos e sistematização dos resultados para identificar convergências e divergência. Os resultados indicam que, dos treze institutos pesquisados, apenas sete ofertam o curso de MEI no Programa Mulheres Mil. Como resultado foi identificada uma base comum de formação empreendedora que atende às orientações do guia do sistema de acesso, permanência e êxito do projeto Mulheres Mil. A análise identificou que, embora a base curricular seja convergente, existem diferenças regionais: Na região Norte as matrizes curriculares tendem a dar mais ênfase no bem-estar social das mulheres e, ainda contemplam um conteúdo mais básico na inclusão digital. Em contraste, na região Sul, prioriza-se o empreendedorismo digital e atividades práticas. Por fim, o estudo reforça a importância da adaptação curricular ao perfil socioeconômico das estudantes para o sucesso dos programas de fomento ao empreendedorismo feminino.

Palavras-chave: empreendedorismo feminino, matriz curricular, formação profissional, inclusão social, mulheres em vulnerabilidade

Abstract. This study aims to comparatively analyze the curricula of the Individual Microentrepreneur (MEI) courses offered within the Mulheres Mil Program—a Brazilian public policy initiative aimed at the social inclusion and professional qualification of vulnerable women. These courses are implemented by Federal Institutes in the North and South regions of Brazil, seeking to identify points of convergence and divergence in their

respective curricula. The methodology adopted in this research is based on a qualitative and exploratory approach with bibliographic and documentary research. The procedures included document requesting, comparative analysis of the obtained Course Pedagogical Projects, and systematization of the results to identify convergences and divergences. The results indicate that, of the thirteen institutes surveyed, only seven offer the MEI course within the Mulheres Mil Program. As a result, a common basis for entrepreneurial training was identified that meets the guidelines of the access, permanence and success system guide for the Mulheres Mil project. The analysis found that, although the curricular base is convergent, there are regional differences: In the North, curricula tend to place greater emphasis on women's social well-being and also include more basic content on digital inclusion. In contrast, in the South, digital entrepreneurship and practical activities are prioritized. Finally, the study reinforces the importance of adapting the curriculum to the socioeconomic profile of students for the success of programs that promote female entrepreneurship.

Keywords: female entrepreneurship, curriculum framework, vocational training, social inclusion, women in vulnerability

Introdução

Inspirado por parcerias com instituições canadenses desde 2001, o *Programa Mulheres Mil* foi implementado oficialmente em 2007, no IFRN, com apoio dos *colleges* do Canadá. Desde então, expandiu-se para outras regiões do país, sendo integrado ao Pronatec em 2014 e retomado em 2023 pela Portaria nº 725/2023, com o objetivo de combater desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero. Estruturado em três eixos: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, o programa prioriza mulheres a partir de 16 anos em situação de extrema pobreza, vítimas de violência ou com baixa escolaridade.

A estrutura do programa articula parceiros demandantes (que identificam as necessidades nas comunidades) e ofertantes (responsáveis pela execução dos cursos), promovendo formação inicial e continuada, cursos técnicos e de qualificação profissional e, desta forma, constrói pontes entre a sociedade e as várias instituições públicas responsáveis pela educação e promoção da cidadania e da melhoria da qualidade de vida de mulheres em situação de vulnerabilidade. O Programa contribui para a promoção do empreendedorismo feminino em todo o Brasil por meio da oferta de cursos de formação continuada em diversas áreas, incluindo empreendedorismo.

Nesse contexto, este artigo propõe uma análise comparativa entre as matrizes curriculares do curso de Microempreendedor Individual ofertado nas regiões norte e sul buscando identificar convergências e divergências com o intuito de demonstrar que o curso (e consequentemente o programa) pode ser adaptado às especificidades de diferentes regiões, sem perder o foco que é a promoção do resgate à cidadania de mulheres em situação de vulnerabilidade.

Empreendedorismo Feminino

Em termos gerais, o empreendedorismo feminino é definido como “o processo de criação de produtos, serviços e organizações, levado a cabo por mulheres” Jardim (2022, p. 112). O autor afirma ainda que o empreendedorismo feminino tem contribuído de forma crescente para o rendimento familiar e para o avanço das economias nacionais. Isso ocorre apesar dos desafios culturais, como as questões de gênero que, por vezes, associam o empreendedorismo mais aos homens do que às mulheres. Para superar esses obstáculos, diversos programas têm sido criados com o objetivo de integrar as mulheres no desenvolvimento de produtos, serviços e organizações inovadoras (Hoppe & Rech, 2017; Lobosco et al., 2005). O Banco Mundial, por exemplo, tem implementado iniciativas de apoio e financiado pesquisas para enfrentar as restrições comuns às mulheres empreendedoras.

Este tipo de empreendedorismo feminino tem vindo a consolidar-se como um campo de investigação reconhecido a nível internacional, mobilizando uma comunidade científica interdisciplinar que analisa tanto os fatores estruturais e culturais que condicionam a atividade empreendedora das mulheres, como as políticas públicas e os programas de formação que visam promover a sua inclusão e sucesso. E recentes revisões sistemáticas e estudos bibliométricos realizados demonstram que o seu crescimento em diversas regiões do mundo (Goncalves & Ahumada, 2025; Rejeb et al., 2025) e a relevância do tema da inclusão e sustentabilidade como dimensão emergente nas pesquisas internacionais (Liang & Liou, n.d.; Sánchez-Limón et al., 2025; Villasana et al., 2016).

A mulher é capaz de identificar atividades produtivas e assumir riscos e incertezas inerentes aos empreendimentos (Freitas et al., 2022; Silva, 2020). Nesse sentido, a atuação da mulher empreendedora na economia contemporânea tem-se mostrado progressivamente mais relevante, tanto no processo produtivo quanto no setor de serviços.

No entanto, os estudos sobre empreendedorismo feminino surgiram muito mais tarde do que os estudos sobre empreendedorismo em geral, onde a literatura dominante era de um empreendedorismo “masculino” em sua essência, definindo as características empreendedoras com base em estereótipos masculinos (Pektaş & Kurgun, 2023). Os autores afirmam também que esse atraso na pesquisa sobre empreendedorismo feminino se deve à vários motivos, incluindo a falta de reconhecimento das mulheres como proprietárias de empresas em muitos países, a pouca cobertura da mídia popular sobre empreendedoras e a suposição de que homens e mulheres empreendedores eram fundamentalmente iguais, sem necessidade de estudos separados, com isso, as mulheres empreendedoras foram avaliadas segundo o “padrão” dos empreendedores homens por muito tempo. Somente nos anos de 1990 e início dos anos 2000 pesquisas especializadas sobre empreendedorismo das mulheres começaram a ser publicadas de forma significativa e relevante (Pektaş & Kurgun, 2023).

Todavia, estudos longitudinais em bases como o Global Entrepreneurship Monitor (Global Entrepreneurship Monitor, 2019, 2020) demonstram que, no início do século XXI, a participação masculina em atividades empreendedoras era consistentemente maior que a feminina, embora em algumas economias emergentes — por exemplo Brasil e Tailândia —

as diferenças venham se reduzindo em decorrência de mudanças institucionais e de políticas de incentivo ao empreendedorismo feminino (Schmidt et al., 2022).

Atualmente, pesquisas indicam que as mulheres representam cerca de 40% da força de trabalho global, a despeito dos inúmeros desafios que enfrentam na criação e gestão de seus próprios negócios. Embora estudiosos ressaltem a possibilidade de os empreendedores estruturarem seus empreendimentos impulsionados simultaneamente por uma dinâmica que combina aspectos relacionados à identificação de oportunidades e à necessidade de sobrevivência, no caso do empreendedorismo feminino, a necessidade de sobrevivência configura-se como o principal fator indutor (Lima et al., 2024). No contexto brasileiro, um estudo realizado pelo Sebrae²² no ano de 2023 (Sebrae, 2024) aponta os desafios do empreendedorismo enfrentados pelas mulheres empreendedoras, destacados no Quadro 1:

Tabela 2: Desafios do empreendedorismo feminino

Desafios do empreendedorismo	do Homens	Mulheres	Descrição
Apoio dos parceiros	68%	61%	Recebem apoio dos parceiros
Influência da maternidade/paternidade	56%	68%	Percentual de quem afirma que a maternidade influencia fortemente a decisão de empreender.
Sobrecarga de responsabilidades	55%	76%	Percentual de quem sente sobrecarga ao equilibrar família e empresa.
Sacrificando o tempo pessoal	48%	61%	Percentual de quem deixou de fazer algo para si para cuidar de familiares.
Autoconfiança e realização de sonhos	Maior autoconfiança	Menor autoconfiança	Homens tendem a ser mais autoconfiantes na maioria das vezes.
Preconceito de gênero	N/A	25%	Cerca de ¼ das mulheres empreendedoras já sofreram preconceito; 42% presenciaram outra mulher sofrendo preconceito.

²² SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, organização privada criada com o objetivo de apoiar a micro e pequena empresa brasileira

Cuidado com a família	1,6 horas	3,1 horas	Média de horas por dia dedicadas aos cuidados com familiares.
Tarefas domésticas	1,5 horas	2,9 horas	Média de horas por dia dedicadas aos afazeres domésticos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em (Sebrae, 2024)

Alguns fatores que dificultam o empreendedorismo feminino são as barreiras de ingresso ao mundo do trabalho, como por exemplo as barreiras financeiras, legais, individuais e culturais. Essas barreiras foram bem explicitadas por Tait et al. (2022) no *Accelerating Women Entrepreneurs - A Handbook for Practitioners*, como resultado de um projeto que visa oferecer subsídios, conhecimento e ferramentas estratégicas para atender às necessidades das mulheres empreendedoras. O quadro 2 apresenta as principais barreiras comumente enfrentadas por empreendimentos liderados por mulheres:

Tabela 3: Barreiras enfrentadas pelas mulheres empreendedoras na criação e expansão dos seus negócios

Barreiras financeiras:	Baixa literacia financeira
Barreiras que impedem o acesso fácil ao sistema financeiro perspicácia e capital que as mulheres empreendedoras precisam para expandir seus negócios.	Dificuldade de acesso a capital devido à parcialidade dos investidores, às exigências regulatórias, à dificuldade de fornecer garantias para empréstimos e à discriminação de gênero por parte dos credores. Muitas vezes não tem controle das finanças da família. Empresas/redes de investimento dominadas por homens
Barreiras legais e regulatórias:	Em 108 economias, as mulheres não podem gerir um negócio da mesma forma que os homens devido a leis que as impedem de abrir uma conta bancária, registrar uma empresa, assinar um contrato ou aceder a crédito
Leis e regulamentos que restringem a mobilidade, a atividade empresarial e as liberdades das mulheres.	30% das economias ainda restringem a liberdade de movimento das mulheres, determinando se elas podem viajar para fora de casa, do seu país ou escolher onde viver
Barreiras culturais e sociais:	Papéis e estereótipos tradicionais de gênero que desencorajam as mulheres de participar da força de trabalho ou de administrar um negócio.
Normas culturais, preconceitos e desigualdades estruturais que tornam mais difícil mulheres a buscar e ter sucesso no empreendedorismo.	Discriminação e violência baseadas no gênero, preconceito de gênero, assédio sexual › Uma dupla carga de trabalho remunerado e de assistência não remunerada › Obrigações de sustentar a família alargada › Redes de pares dominadas pelos homens › Diferenças de gênero em sectores empresariais como a tecnologia ou a energia, que tornam mais difícil para as mulheres iniciarem negócios e terem sucesso.
Barreiras individuais:	Falta de confiança Síndrome do impostor
Barreiras internas ou pessoais (frequentemente causadas por normas e estereótipos de gênero) que limitam a confiança e a capacidade das mulheres de	Maior aversão ao risco e medo do fracasso Falta de acesso à educação/formação - especialmente nas áreas STEM Falta de acesso à tecnologia Menor contato com redes empresariais, indústria fornecedora e mercados

buscar e ter sucesso no empreendedorismo.	Menos modelos e mentores - 'Você não pode ser o que não pode ver'

Fonte: (Tait et al., 2022. p. 12) página 12

Todavia, apesar de todos os desafios, barreiras e pré-conceitos, o mercado aponta um crescimento significativo de empreendimentos criados e geridos por mulheres que contribuem para o desenvolvimento de economias nacionais e internacionais. O papel das mulheres no cenário empreendedor global tem se expandido, posicionando-as cada vez mais como agentes centrais na promoção do crescimento econômico, da inovação e da mudança social (Sosanidze, 2024). Porém, apesar de as mulheres estabelecerem negócios na mesma proporção que os homens e, em grande parte, possuírem um nível educacional mais elevado, seus empreendimentos frequentemente registram menor faturamento e exibem um menor grau de inovação, com reduzida potencialidade de internacionalização, conforme dados do Sebrae (2024) que aponta que o Brasil se encontra na 60ª posição no ranking do empreendedorismo feminino em um universo de 77 países.

É importante também direcionar um olhar cuidadoso para as mulheres em situação de vulnerabilidade social, aquelas em situação de pobreza, sem acesso às políticas públicas, sem infraestrutura básica e/ou em situação de discriminação e exclusão social. Para esse grupo específico um grande trabalho é desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o Brasil, por meio do *Programa Mulheres Mil*, objeto deste estudo.

Programa Mulheres Mil

O *Programa Mulheres Mil* é uma ação do Governo Federal, instituído pela Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do Ministério da Educação com a finalidade de promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social com a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), além de cursos de educação profissional em nível técnico e médio (Ministério da Educação, 2014).

O diferencial deste programa é sua metodologia de trabalho, que se estrutura em uma abordagem multidimensional, ancorada em três eixos basilares: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Sua premissa fundamental é democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica para mulheres historicamente marginalizadas por condições de extrema pobreza e vulnerabilidade social. Este programa integra-se estrategicamente no arcabouço de políticas públicas voltadas à erradicação da pobreza extrema, evidenciando alinhamento com as diretrizes do Plano Brasil Sem Miséria e com as ações delineadas no Plano Plurianual (PPA 2012-2015), além do III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, conforme estabelecido pelo Governo Federal (Ministério da Educação, 2014).

O público-alvo do programa são mulheres com idade a partir de 16 anos, chefes de família em situação de extrema pobreza que estejam inscritas no Cadastro Único para os programas sociais do Governo Federal (CadÚnico) e que se enquadram nos seguintes critérios: “vulnerabilidade e risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com escolaridade baixa ou defasada e, preferencialmente ainda não atendidas pelo Pronatec/BSM²³” (Ministério da Educação, 2014).

As diretrizes do programa foram instituídas pela Portaria 725/2023²⁴ (Ministério da Educação, 2023) e estão relacionadas a: I - possibilitar o acesso à educação; II - contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; III - promover a inclusão social; IV - defender a igualdade de gênero; V - combater a violência contra a mulher; VI - promover o acesso ao exercício da cidadania; e VII - desenvolver estratégias para garantir o acesso das mulheres ao mundo do trabalho. São três eixos que estruturam e dão base para a oferta dos cursos do *Programa Mulheres Mil*, educação, cidadania e desenvolvimento sustentável.

Outra característica diferenciada no *Programa Mulheres Mil* é a Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito (MAPE), que contempla temas transversais de formação cidadã como: elevação da autoestima, saúde, direitos e deveres da mulher, comportamento sustentável, cooperativismo, inclusão digital, empreendedorismo e responsabilidade ambiental, promovendo a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania (Ministério da Educação, 2014).

Muitas são as qualificações ofertadas pelo programa que contemplam segmentos como de alimentação, serviços, artesanato, construção, saúde, empreendedorismo, gestão entre outros. As matrizes curriculares dos cursos do programa devem ser estruturadas com dois Módulos: O Módulo da Qualificação Profissional e o Módulo do Núcleo Comum.

Tabela 4 Temas abordados nos módulos de qualificação profissional e núcleo comum do Programa Mulheres Mil.

Temas abordados no Módulo da Qualificação Profissional	Temas abordados no Módulo do Núcleo Comum
Este Módulo deve ser subsidiado pelo processo de identificação dos saberes das experiências do grupo de mulheres, realizado por meio do perfil situacional e da aplicação do Mapa da Vida coletivo e individual e pelo processo de identificação e validação dos conhecimentos prévios	Cidadania, Educação para as Relações de Gênero, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Direitos da Mulher.
	Educação Socioambiental, Saúde da Mulher, Segurança Alimentar e Nutricional.
Deve-se observar os arranjos produtivos locais, as curvas e famílias ocupacionais e as ofertas	Expressão Corporal, Verbal e Artística.
	Recomposição de Conteúdos Básicos: Leitura e Produção de Textos

²³ Pronatec Brasil Sem Miséria (Pronatec/BSM) - programa do governo brasileiro que oferece formação profissional gratuita para pessoas inscritas no Cadastro Único.

²⁴ Portaria MEC nº 725/2013 - que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

institucionais, propiciando o acesso às tecnologias geradas e desenvolvidas na instituição aos grupos de mulheres.	Matemática aplicada à qualificação profissional ofertada e Noções de Educação Financeira Inclusão digital voltada tanto para o Exercício da Cidadania, para Empregabilidade e para Geração de Renda.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ministério da Educação (2011).

Os componentes curriculares devem ser direcionados para a formação integral de forma interdisciplinar, com foco na inclusão socio profissional e no empoderamento das educandas. O Módulo do Núcleo Comum deve contemplar conteúdos que dialogam com as problematizações que afetam o grupo de mulheres e também recomposição de conteúdos básicos nas áreas de linguagem e tecnologia, matemática e ciências humanas e sociais. Para o Ministério da Educação (2011), “Os conteúdos trabalhados no Módulo do Núcleo Comum contribuem para a valorização das mulheres e das suas práticas culturais e para a manutenção dessas manifestações.

O Curso de Microempreendedor Individual

O termo Microempreendedor Individual se refere a uma categoria de trabalho, criada pela Lei Complementar nº 128/2008, que engloba 466 atividades cujo faturamento anual não ultrapasse o valor de R\$ 81.000,00 (oitenta e um mil reais), o modelo exige pouca burocracia e taxa tributária, sendo por isso uma das formas mais utilizadas para empreender no Brasil (Ministério da Educação, 2011).

Deste modo, na percepção do C. e T. do Acre. IFAC. Instituto Federal de Educação (2025), o curso de Microempreendedor Individual ofertado pelo *Programa Mulheres Mil* oferece uma formação abrangente que capacita os indivíduos a identificar e navegar pelas oportunidades e desafios inerentes ao ecossistema empreendedor. A matriz curricular contempla orientações para a formalização do MEI, bem como estratégias para acesso a linhas de crédito, controle financeiro eficaz e gestão das rotinas administrativas. Ademais, o curso aborda a elaboração e implementação de planos de negócios, a otimização de produtos e serviços, atendimento ao cliente e as dinâmicas da propaganda e marketing, elementos vitais para a perenidade e sucesso dos empreendimentos. Ainda segundo projeto pedagógico da mesma instituição, ao proporcionar acesso a recursos que promovem a inserção social, econômica, política e cultural, e ao empoderamento feminino, o curso redefine perspectivas de vida. Consequentemente, a proposta pedagógica visa uma formação humana e integral, na qual o objetivo profissionalizante se alinha intrinsecamente à construção de projetos de vida autônomos por parte dos estudantes, culminando em um impacto positivo no desenvolvimento local e regional.

Metodologia

Este estudo empregou o método da pesquisa bibliográfica e documental, caracterizado por uma abordagem qualitativa e natureza exploratória. Tal escolha metodológica permitiu uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, facilitando a análise dos currículos dos cursos na área de empreendedorismo, ofertados por Institutos Federais nas regiões

Norte e Sul do Brasil, no âmbito do *Programa Mulheres Mil*. Os procedimentos de pesquisa foram estruturados em três etapas sequenciais:

- **Coleta de dados.** Inicialmente, solicitou-se, por meio dos canais de ouvidoria, aos treze Institutos Federais localizados nas Regiões Norte e Sul, a informação da oferta do curso de Microempreendedor Individual, bem com a disponibilização dos planos de ensino dos cursos de empreendedorismo vinculados ao *Programa Mulheres Mil* oferecidos por cada unidade.
- **Análise preliminar.** Na segunda etapa, procedeu-se a uma análise comparativa de caráter qualitativo dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) obtidos, fundamentada nas diretrizes do *Programa Mulheres Mil*. A abordagem qualitativa permitiu não apenas a interpretação e reflexão sobre as disciplinas ofertadas, mas também sobre os temas abordados em cada plano de ensino.
- **Sistematização e panorama comparativo.** Por fim, a terceira e última etapa consistiu na análise dos resultados obtidos na fase precedente. Esta etapa possibilitou a identificação de convergências e discrepâncias entre as matrizes curriculares dos PPCs analisados, culminando na elaboração de um panorama comparativo detalhado.

Assim, a combinação da análise documental com a abordagem qualitativa e exploratória mostrou-se adequada para captar as convergências e divergências entre as matrizes curriculares estudadas, fornecendo informações consistentes para a interpretação crítica dos resultados.

Resultados

Dos treze Institutos Federais pesquisados, seis deles (IFRR, IFFAR IFC, IFSC, IFRO e IFPA)²⁵ não ofertam o curso de Microempreendedor Individual no âmbito do *Programa Mulheres Mil* na data da pesquisa, apesar de ocasionalmente ofertarem o curso em outras modalidades. Os Institutos Federais IFAC, IFTO, IFAP e IFAM²⁶ (região norte) e IFRS, IFSUL e IFPR²⁷ (região sul) ofertam curso na modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada) no

²⁵ IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima,

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha,

IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense,

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina,

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e

IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

²⁶ IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre,

IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins,

IFAP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá e

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

²⁷ IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense

âmbito do Projeto Mulheres Mil (C. e T. do Amapá. I. Instituto Federal de Educação, 2023) (C. e T. do Amazonas. I. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. do Tocantins. I. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. S. Ifs. Instituto Federal de Educação, 2022) (C. e T. do R. G. do Sul. IFRS. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. do Paraná. I. Instituto Federal de Educação, 2024).

Na análise das matrizes curriculares dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) nos institutos ofertantes cursos de Empreendedorismo no âmbito do *Programa Mulheres Mil* (C. e T. do Amapá. I. Instituto Federal de Educação, 2023) (C. e T. do Amazonas. I. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. do Tocantins. I. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. S. Ifs. Instituto Federal de Educação, 2022) (C. e T. do R. G. do Sul. IFRS. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. do Paraná. I. Instituto Federal de Educação, 2024), foi possível identificar vários resultados, conforme descrevemos de seguida.

Todos os Institutos pesquisados apresentaram uma base comum de formação empreendedora, bem como a existência de especificidades regionais nas disciplinas propostas, atendendo aos temas recomendados pelo Guia Metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito (Ministério da Educação, 2011) para os Módulos da Qualificação Profissional e do Núcleo Comum, eventualmente com alguma alteração na nomenclatura das unidades curriculares mantendo os temas pelo guia de tal forma que o conjunto de disciplinas apresentam conteúdos que visam capacitar a mulher empreendedora de forma integral, equilibrando aspectos de gestão de negócios com desenvolvimento pessoal e cidadania.

Analisando as ementas ofertadas, todos os PPCs Mil (C. e T. do Amapá. I. Instituto Federal de Educação, 2023) (C. e T. do Amazonas. I. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. do Tocantins. I. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. S. Ifs. Instituto Federal de Educação, 2022) (C. e T. do R. G. do Sul. IFRS. Instituto Federal de Educação, 2024) (C. e T. do Paraná. I. Instituto Federal de Educação, 2024) incluem disciplinas essenciais para a gestão de um pequeno negócio, a saber:

- **Empreendedorismo e Inovação.** Conceitos de empreendedorismo, perfil do empreendedor, identificação de oportunidades e o processo empreendedor.
- **Marketing e Mídias.** Conceitos de marketing, estratégias de promoção e, frequentemente, o uso de mídias sociais para divulgação e vendas.
- **Gestão Financeira / Contabilidade / Matemática Financeira.** Temas como controle de caixa, formação de preços, juros, orçamentos e noções de contabilidade.
- **Plano de Negócios/Modelos de Negócio.** Orientando a elaboração e estruturação de um plano de negócios ou modelo CANVAS.
- **Atendimento ao Cliente/Vendas e Negociação.** Disciplinas que visam aprimorar a interação com o cliente e técnicas de vendas) e
- **Aspectos Legais/Formalização (MEI).** Requisitos, impedimentos e procedimentos para a formalização do Microempreendedor Individual.

Já no conjunto de disciplinas voltadas à cidadania e desenvolvimento humano, todos os PPCs incluem disciplinas que visam a formação cidadã e o desenvolvimento pessoal das mulheres em sintonia com os princípios do *Programa Mulheres Mil*:

- **Direito da Mulher/Cidadania/Gênero.** Abordam temas como direitos, ética, relações humanas, questões de gênero e legislação de proteção à mulher.
- **Saúde da Mulher/Qualidade de Vida/Biossegurança.** Abordam temas como saúde feminina, bem-estar, biossegurança e segurança alimentar
- **Leitura e Produção de Textos/Oratória e Expressão Verbal.** Abordam temas como aprimoramento da comunicação oral e escrita, essencial para o ambiente de negócios e para a vida social.
- **Inclusão Digital/Informática Básica.** Abordam temas como capacitação no uso de ferramentas digitais, internet e redes sociais.
- **Metodologia "Mapa da Vida" e Acolhimento** que, embora nem sempre estejam listados como uma disciplina com carga horária isolada, o "Mapa da Vida" e o "Acolhimento" são mencionados em quase todos os PPCs como parte da metodologia inicial para identificação de saberes prévios e integração das alunas.

Em síntese, os resultados evidenciam que, apesar da existência de uma base curricular comum orientada pelas diretrizes do *Programa Mulheres Mil*, as diferenças regionais observadas refletem a adequação das matrizes às especificidades socioeconômicas das educandas, confirmando a relevância de estratégias pedagógicas contextualizadas para o fortalecimento do empreendedorismo feminino.

Discussão

Os resultados obtidos evidenciam que, embora exista uma base comum orientada pelas diretrizes do Programa Mulheres Mil, a configuração das matrizes curriculares varia de acordo com a região, refletindo especificidades institucionais e socioeconômicas. Esta constatação está de acordo com os estudos que destacam a importância da adaptação curricular às realidades locais, de modo a promover a inclusão e a efetividade da formação (Goncalves & Ahumada, 2025; Rejeb et al., 2025). A ênfase mais formal e segmentada encontrada nos Institutos Federais da Região Norte parece alinhar-se à literatura que associa estruturas curriculares mais rígidas à necessidade de garantir bases mínimas de qualificação em contextos de maior vulnerabilidade (Sánchez-Limón et al., 2025). Em contraste, a adoção de módulos curriculares concomitantes nos Institutos Federais da

Região Sul aproxima-se de abordagens pedagógicas inovadoras, que privilegiam metodologias ativas e a aprendizagem ao longo do percurso, em consonância com evidências internacionais que apontam a flexibilidade curricular como um fator-chave para a permanência e o êxito dos estudantes, especialmente em programas voltados para o empreendedorismo feminino.

Constata-se igualmente que, no que se refere à inclusão digital, os Institutos da Região Norte privilegiam conteúdos mais elementares, centrados em noções básicas de informática, internet e redes sociais, enquanto os Institutos da Região Sul avançam para temáticas ligadas ao empreendedorismo digital, como o uso de dispositivos móveis, marketing digital e ferramentas de produção de conteúdo — destacando-se, neste caso, a oferta do curso de Empreendedorismo Digital no IFSUL. Estes dados estão de acordo com o emponderamento que se verifica ao nível internacional no âmbito da literacia digital e da capacitação tecnológica (Paiva et al., 2024; Sun et al., 2025).

Além disso, é de referir que esta disparidade pode ser compreendida à luz do perfil socioeconômico das estudantes atendidas em cada região, considerando que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Região Norte (0,667) permanece inferior ao da Região Sul (0,754) (IPEA, 2016). Além disso, fatores como menor acesso das mulheres nortistas à educação formal, à infraestrutura e a direitos básicos condicionam a necessidade de consolidar competências digitais fundamentais, ao passo que, no Sul, o contexto já permite o aprofundamento em competências digitais aplicadas ao empreendedorismo. Assim, os Projetos Pedagógicos analisados revelam uma leitura consistente e contextualizada do perfil socioeconômico das educandas, assegurando a pertinência das escolhas curriculares, o que vai ao encontro da literatura que preconiza a relevância da promoção do empreendedorismo junto das populações femininas, como forma de a sociedade beneficiar do potencial do seu modo de gerir projetos e atuar em equipas multiculturais (Jardim, 2024).

Por fim, percebe-se que na região norte há uma forte presença de disciplinas que buscam a qualidade de vida e a segurança alimentar, com foco no autoconhecimento e empoderamento, indicando preocupação com o bem-estar social das mulheres, enquanto na região sul a tendência é que os cursos ofereçam uma proposta de mais atividades práticas como um projeto integrador, criação virtual de um empreendimento fictício, participação em palestras e atividades de capacitação. Também este tipo de diferenças no envolvimento de atividades empreendedoras está de acordo com a literatura que evidencia a relevância dos contextos económicos e culturais na escolha do tipo de empreendedorismo a desenvolver (Patriotta & Siegel, 2019; Sirelkhatim & Gangi, 2015; Vang, 2017; Wadhwani et al., 2020).

Conclusões

O *Programa Mulheres Mil* consolida-se como uma política pública essencial na promoção da inclusão social e qualificação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade. Sua metodologia adaptável permite que o programa se ajuste às particularidades regionais, ao

mesmo tempo que mantém sua essência, combinando a valorização e o autoconhecimento das estudantes com a formação técnica necessária para sua inserção no mundo do trabalho e do empreendedorismo.

A análise comparativa das matrizes curriculares entre os Institutos Federais das regiões Norte e Sul, identificou, além de uma base curricular comum que segue as diretrizes do guia metodológico do programa, a existência de diferenças significativas que refletem a necessidade de adaptar os cursos ao perfil socioeconômico das alunas. Na região Norte, o foco tende a ser no bem-estar social das mulheres e em conteúdos mais básicos de inclusão digital. Já na região Sul, a prioridade é o empreendedorismo digital e atividades práticas. Essa adaptação demonstra que os Institutos Federais estão alinhados com a realidade local de suas estudantes, garantindo que o programa seja eficaz e relevante. Os resultados desta investigação trazem implicações relevantes tanto para a comunidade científica quanto para os profissionais que atuam nos Institutos Federais.

Do ponto de vista acadêmico, os achados reforçam a necessidade de aprofundar estudos sobre a forma como as diferenças regionais — expressas em variáveis socioeconômicas, culturais e de acesso à educação — impactam a configuração e a efetividade dos programas de empreendedorismo feminino. Este conhecimento contribui para enriquecer a literatura internacional, ainda marcada por abordagens generalistas, ao evidenciar que políticas e currículos devem ser analisados à luz dos contextos locais.

Já para os profissionais dos Institutos Federais, os resultados indicam a importância de desenhar e implementar matrizes curriculares mais sensíveis às realidades das educandas, de modo a equilibrar a consolidação de competências básicas, mais necessárias no Norte, com a expansão de conteúdos avançados em empreendedorismo digital, mais pertinentes no Sul. Essa adequação prática constitui um caminho promissor para promover maior equidade de oportunidades e potencializar o êxito dos programas de formação.

Sugere-se ainda que sejam realizadas pesquisas que mapeiem o perfil socioeconômico e educacional das alunas do curso de Microempreendedor Individual em diferentes regiões do país, bem como sobre o impacto de longo prazo do *Programa Mulheres Mil*, analisando em que medida a formação resulta em maior autonomia financeira, inserção no mercado de trabalho e sucesso de seus empreendimentos.

Referências

- Freitas, A. C. R. de, Lima, F. dos S., Ribeiro, P. P. S., Roberto, J. C. A., & Pinto Júnior, J. R. L. (2022). Mulheres empreendedoras: desafios e competências. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 115–127. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/administracao/mulheres-empendedoras>
- Global Entrepreneurship Monitor. (2019). *Global Report 2018/2019*. Global Entrepreneurship Research Association (GERA).
- Global Entrepreneurship Monitor. (2020). *Global Report 2019/2020*. Global Entrepreneurship Research Association (GERA).
- Goncalves, M., & Ahumada, E. D. L. V. (2025). A Bibliometric Analysis of Women Entrepreneurship: Current Trends and Challenges. *Merits*, 5(2), 9. <https://doi.org/10.3390/merits5020009>
- Hoppe, L., & Rech, I. (2017). *Empreendedorismo feminino: protagonistas de nossas vidas*. ediPUCRS.

- Instituto Federal de Educação, C. e T. do Amazonas. I. (2024). *Projeto Pedagógico da formação inicial e continuada - Curso Microempreendedor Individual*.
- Instituto Federal de Educação, C. e T. do Amapá. I. (2023). *Projeto pedagógico do curso FIC de Microempreendedor individual para Mulheres em vulnerabilidade socioeconômica - metodologia mulheres Mil*.
- Instituto Federal de Educação, C. e T. do Paraná. I. (2024). *Projeto Pedagógico do curso de qualificação profissional em Microempreendedor Individual*.
- Instituto Federal de Educação, C. e T. do R. G. do Sul. IFRS. (2024). *Projeto Pedagógico de curso FIC - Bolsa Formação Mulheres Mil - Microempreendedor Individual (MEI)*.
- Instituto Federal de Educação, C. e T. S. Ifs. (2022). *Projeto Pedagógico do Curso Empreendedorismo Digital - Modalidade FIC*.
- Instituto Federal de Educação, C. e T. do Tocantins. I. (2024). *Projeto Pedagógico do Curso FIC Microempreendedor Individual (MEI)*.
- Instituto Federal de Educação, C. e T. do Acre. IFAC. (2025). *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada em Microempreendedor Individual*.
- Jardim, J. (2022). 365+ *Dicionário de Empreendedorismo* (Mais Leituras). www.legis.pt
- Jardim, J. (2024). *Gestão de Projetos: Fundamentos, Desafios e Investigação*. SkillsResearch.
- Liang, J. G., & Liou, D. D. (n.d.). Asian American Female School Administrators' Self-Concept and Expectations for Students' Educational Success. In *Leadership and Research in Education* (Vol. 4, pp. 70–96).
- Lima, R. M., Corrêa, V. S., Melo, P. L. de R., Nassif, V. M. J., & Arruda, M. C. S. (2024). Female Entrepreneurship in a Developing Context: Motivations, Challenges, and Drivers to Succeed in Brazil. *BAR - Brazilian Administration Review*, 21(2). <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2024220157>
- Lobosco, A., Barbalho, M. O. L., & Cavalcanti, M. (2005). O Ensino do Empreendedorismo no Brasil na Universidade Pública e o Apoio à Mulher Empreendedora: Algumas Reflexões Críticas. *XII SIMPEP - Bauru, SP, Brasil, 07 a 09 de Novembro de 2005*, 12.
- Ministério da Educação. (2011). *Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/mulheres-mil/GuiaMulheresmil.pdf>
- Ministério da Educação. (2014). *Pronatec Brasil Sem Miséria Mulheres Mil*.
- Ministério da Educação. (2023). *Portaria nº 725 de 13 de abril de 2023*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-725-de-13-de-abril-de-2023-476993529>
- Paiva, T., Felgueira, T., Alves, C., Gomes, N., Salgado, S., & Salaberri, M. (2024). An education model to empower women in tech entrepreneurship. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1474584>
- Patriotta, G., & Siegel, D. (2019). The Context of Entrepreneurship. *Journal of Management Studies*, 56(6), 1194–1196. <https://doi.org/10.1111/joms.12440>
- Pektaş, G. A., & Kurgun, H. (2023). *Women Entrepreneurs Making a Difference in the Tourism Sector*. 160–170. <https://doi.org/10.36880/C15.02831>
- Rejeb, A., Rejeb, K., & Süle, E. (2025). A systematic review of female entrepreneurship using co-word and main path analyses. *Quality & Quantity*. <https://doi.org/10.1007/s11135-025-02281-w>
- Sánchez-Limón, M., Severino-González, P., Rebolledo-Aburto, G., Dote-Pardo, J., & Scott-Kinney, I. (2025). Female entrepreneurship and sustainability: Behavioral insights and sustainable development goals. *Sustainable Futures*, 9, 100695. <https://doi.org/10.1016/j.sfr.2025.100695>
- Schmidt, S., Bohnenberger, M. C., Nodari, C. H., & Da Silva, M. D. J. S. (2022). Gender, entrepreneurial behaviour and firm performance of Brazilian students: integrating economic and behavioral perspectives. *Heliyon*, 8(1), e08750. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08750>
- Sebrae. (2024, February 20). *Empreendedorismo Feminino no Brasil: Desafios e o Sebrae Delas*. https://Datasebrae.Com.Br/Wp-Content/Uploads/2023/11/Apresentacao_Empreendedorismo-Feminino-2023VF_COMPLETO.Pdf
- Silva, C. M. (2020). *Mulheres e Economia Popular Solidária: Trabalho, Inclusão Socioproductiva e Cidadania*. Editora Appris.
- Sirelkhatim, F., & Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, 2(1), 1052034. <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1052034>
- Sosanidze, M. O. (2024). Women's entrepreneurship: a global perspective. *Economic Bulletin of Dnipro University of Technology*, 87, 50–56. <https://doi.org/10.33271/ebdut/87.050>
- Sun, S., Zhang, X., Zhao, L., & Bu, Y. (2025). Evaluating the Role of Entrepreneurship Education in Shaping Female College Students' Career Choices in China: A Multidimensional Analysis. *Sustainability*, 17(18), 8104. <https://doi.org/10.3390/su17188104>

- Tait, K., Jean-Baptiste, A., & ygap. (2022). Accelerating Women Entrepreneurs - A Handbook for Practitioners. In <https://www.giz.de/de/downloads/giz2022-0011en-accelerating-women-entrepreneurs-handbook.pdf>. Deutsche Gesellschaft für & Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Vang, J. (2017). Entrepreneurship in Western Europe: a contextual perspective. *European Planning Studies*, 25(6), 1099–1100. <https://doi.org/10.1080/09654313.2017.1294380>
- Villasana, M., Alcaraz-Rodríguez, R., & Alvarez, M. M. (2016). Examining entrepreneurial attributes of Latin American female university students. *Gender and Education*, 28(1), 148–166. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1093100>
- Wadhwani, R. D., Kirsch, D., Welter, F., Gartner, W. B., & Jones, G. G. (2020). Context, time, and change: Historical approaches to entrepreneurship research. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 14(1), 3–19. <https://doi.org/10.1002/sej.1346>

Empreendedorismo Tecnológico De Gênero: A Experiência do Coletivo Bit Rosa

Lisiane César de Oliveira

IFRS campus Ibirubá | lisiane.oliveira@ibiruba.ifrs.edu.br,
<https://orcid.org/0000-0003-1909-3545>

Taís Graminho

IFRS campus Ibirubá | taisgraminho@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-4813-5202>

RESUMO: O crescimento acelerado do setor tecnológico e a demanda por profissionais, independentemente de gênero, evidenciam o desafio de enfrentar a histórica sub-representação feminina na área da Computação. Essa realidade é marcada por estereótipos, desigualdades estruturais e barreiras socioculturais que afastam meninas e mulheres desta área. Diante disso, o coletivo “*Bit Rosa: Elas na Computação*” parte da compreensão de que a inclusão de mulheres nesse campo vai além de proporcionar acesso, mas que se torna necessário fortalecer suas trajetórias, produzir pertencimento e potencializar a inventividade de gênero neste contexto. Trata-se de criar condições para que meninas e mulheres não apenas ingressem, mas também permaneçam e tenham êxito em suas formações e carreiras profissionais. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar uma intervenção desenvolvida no âmbito do coletivo, que nos instigou a refletir sobre como meninas e mulheres podem transformar os ecossistemas tecnológicos a partir da perspectiva do que conceituamos como um potencial “empreendedorismo tecnológico de gênero”. A proposta metodológica desta investigação fundamenta-se no Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, que articula pesquisa e ação por meio de workshops projetuais. Esses espaços de cocriação emergem como territórios de experimentação, onde se cultiva uma política inventiva articulada à realidade e aos contextos das participantes. Com enfoque STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art and Math*) e perspectiva interdisciplinar, nesses territórios há espaço para criações e discussões sobre tecnologia e equidade, bem como a emergência de dados qualitativos relevantes para a compreensão dos atravessamentos de gênero na Computação. A partir dessas intervenções, emergem possibilidades de inventividade tecnológica, comprometida com a diversidade e entendemos nelas encontrar potência para emergência de experiências de empreendedorismo tecnológico de gênero com potencial social transformador.

Palavras Chave: gênero, inventividade, empreendedorismo, mulheres na computação

ABSTRACT: The accelerated growth of the technology sector and the demand for professionals, regardless of gender, highlight the challenge of addressing the historic underrepresentation of women in the field of Computing. This reality is marked by stereotypes, structural inequalities, and sociocultural barriers that discourage girls and women from entering this area. In response, the collective “*Bit Rosa: Women in Computing*” is based on the understanding that including women in this field goes beyond providing

access; it becomes necessary to strengthen their trajectories, foster a sense of belonging, and enhance gender inventiveness in this context. The aim is to create conditions so that girls and women not only enter but also remain and succeed in their education and professional careers. In this regard, the objective of this article is to present an intervention developed within the collective that prompted us to reflect on how girls and women can transform technological ecosystems from the perspective of what we conceptualize as a potential “gendered technological entrepreneurship.” The methodological approach of this investigation is grounded in the Cartographic Research-Intervention Method, which combines research and action through design workshops. These co-creation spaces emerge as experimental territories where an inventive politics connected to the reality and contexts of the participants is cultivated. With a STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, and Math) focus and an interdisciplinary perspective, these territories provide room for creations and discussions about technology and equity, as well as the emergence of relevant qualitative data for understanding the intersections of gender in Computing. From these interventions, possibilities for technological inventiveness committed to diversity arise, and we understand them as sources of potential for the emergence of gendered technological entrepreneurship experiences with transformative social impact.

Keywords: gender, inventiveness, entrepreneurship, women in computing

INTRODUÇÃO

A história contemporânea vem sendo escrita com “linhas de código”, porém, esse “registro” predominantemente é feito por programadores homens, uma vez que há uma baixa presença de gênero feminino em carreiras relacionadas a área de exatas, como a da Ciência da Computação. Apesar de serem grandes consumidoras de tecnologias no dia a dia, as mulheres ainda têm participação limitada nos processos de desenvolvimento e criação tecnológica. Dados da Brasscom (2023) revelam que as mulheres representam apenas 39% da força de trabalho em Tecnologia da Informação (TI), enquanto os homens ocupam 61%. Esse dado se torna ainda mais preocupante diante da estimativa da mesma entidade, que projeta uma carência de cerca de meio milhão de profissionais qualificados em TI em 2025. Ampliar a participação feminina nesse campo poderia ser um passo estratégico para enfrentar essa lacuna.

As mulheres, apesar de constituírem a maioria da população brasileira (52%) e representarem a maior fatia no Ensino Superior de 29,7%, frente a 21,5% dos homens, segundo o IBGE (2021), ainda são minoria nas graduações presenciais em Computação e TI, compondo apenas 13,3% das matrículas.

A sub-representação de mulheres no ambiente acadêmico impacta diretamente o mercado de trabalho, reforçando um ciclo de exclusão de gênero na área tecnológica. Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar as barreiras que dificultam o acesso de meninas e mulheres a cursos dessa área, reconhecendo que tais obstáculos não são apenas individuais, mas estruturais e historicamente construídos. Para além da ampliação do

acesso, é fundamental problematizar também a permanência de meninas e mulheres durante a graduação, o êxito em suas trajetórias profissionais e, sobretudo, o reconhecimento do potencial inventivo de gênero na criação de novas tecnologias digitais para problemas urgentes e contemporâneos.

Para Malik (2024) em um contexto tecnológico ainda dominado por homens, o desenvolvimento de ferramentas e plataformas sem a contribuição feminina resulta, com frequência, em soluções que não atendem plenamente às demandas das mulheres. Esse viés reflete a predominância de visões masculinas hegemônicas na concepção tecnológica, o que contribui para a invisibilização de experiências, necessidades e problemáticas que atravessam o cotidiano feminino. Valorizar a presença de mulheres como criadoras no campo da Computação significa, portanto, abrir caminho para o desenvolvimento de tecnologias mais sensíveis, plurais e alinhadas aos desafios contemporâneos — inclusive aqueles que emergem diretamente dos contextos vividos por elas.

O conceito de “*empreendedorismo tecnológico de gênero*” vem sendo recentemente elaborado, no contexto do coletivo Bit Rosa, com o propósito de problematizar a inventividade (Kastrup, 1999) de mulheres no campo tecnológico. Essa formulação busca reconhecer e valorizar a incorporação de saberes, vivências, experiências e modos de vida femininos, na perspectiva de criação de soluções tecnológicas, com ou sem vínculo direto com modelos tradicionais de negócios. Para nós, mais do que focar exclusivamente na lógica mercadológica do empreendedorismo, a proposta visa ampliar o olhar sobre tecnologias digitais ideadas por e para mulheres, pensadas e concebidas a partir das questões de gênero, com foco em problemas contemporâneos e emergentes.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Bell Hooks (2000), ao afirmar que “o que não podemos imaginar não pode vir a existir”. A ausência de diversidade na participação feminina nos processos de criação tecnológica pode levar a perda, ou mesmo a anulação de uma capacidade social inventiva, no que se refere a transformação tecnológica, uma vez que há a participação de apenas uma perspectiva interpretativa de mundo, predominantemente masculina. A partir dessa provocação, reafirma-se, a importância de criar, dentro das instituições educativas e tecnológicas, espaços, metodologias, processos que favoreçam e possibilitem às meninas e mulheres imaginar e produzir outros futuros possíveis.

No escopo das investigações e das intervenções que já vimos desenvolvendo na perspectiva do coletivo, a investigação de Souza et al. (2023) nos ajuda a pensar no sentido de dois conceitos aqui relevantes: de empreendedor e de inventor. De forma mais ampla, o empreendedor é geralmente associado ao universo empresarial, enquanto o inventor é compreendido como aquele que cria e desenvolve novas ideias. No entanto, os autores destacam que, no meio acadêmico, os inventores são considerados “pré- empreendedores” (Souza, 2023), ou seja, indivíduos que concebem ideias com potencial para se tornarem empreendimentos futuros. E é justamente nesse cruzamento que localizamos a potencialidade do conceito de empreendedorismo tecnológico de gênero.

Ao pensar a invenção na perspectiva de Kastrup (1999), compreende-se que *"inventar um objeto é, ao mesmo tempo, um processo de auto invenção. A invenção de si é, ao mesmo tempo, invenção de mundo"* (Kastrup, 2012, p.140). Nessa perspectiva, fomentar espaços para a inventividade de gênero significa possibilitar o surgimento de criações plurais, agenciadas a experiências subjetivas e coletivas, que não apenas tem potencial de se transformar em produtos ou negócios, mas empoderar quem as concebe. Tais "inventos" não se limitam a soluções técnicas, uma vez que podem gerar impactos sociais, culturais e políticos ao reconfigurar modos de habitar e produzir transformações no mundo.

Nesse contexto, em 2015, emerge o coletivo *"Bit Rosa: Elas na Computação"*²⁸, vinculado ao curso de Ciência da Computação do IFRS câmpus Ibirubá e articulado ao Programa Meninas Digitais²⁹. Seu objetivo é criar um espaço de diálogo voltado à promoção da equidade de gênero e ao fortalecimento da presença feminina no campo acadêmico e tecnológico. Desde então, o coletivo tem desenvolvido projetos, ações, formações e premiações direcionadas às estudantes do curso técnico em Informática e do bacharelado em Computação, buscando dar visibilidade às suas trajetórias e proporcionar oportunidades de aperfeiçoamento e diálogo. Trata-se, a partir do coletivo, de criar condições para que meninas e mulheres não apenas ingressem, mas também permaneçam e tenham êxito em suas formações e carreiras profissionais.

Dessa forma, este artigo propõe discutir o empreendedorismo tecnológico de gênero como uma lente analítica e prática para pensar a presença e a atuação de meninas e mulheres nos ecossistemas tecnológicos. A partir da experiência do workshop *"Wearables e Gênero"*, desenvolvido no âmbito do coletivo, buscamos refletir sobre como essa ação potencializou o protagonismo feminino, tensionando relações de pertencimento e inventividade em espaços historicamente marcados pela sub-representação do gênero. Compreendemos a Computação como um campo estratégico de criação e transformação, no qual o exercício de práticas inventivas pode se configurar como potência para a emergência de soluções tecnológicas situadas, agenciadas a saberes e modos de vida plurais. Ao criar espaços e instigar meninas e mulheres a serem protagonistas na criação tecnológica, acreditamos na possibilidade de imaginar e produzir outros futuros possíveis.

TECNOLOGIAS VESTÍVEIS

Historicamente, uma das primeiras tecnologias vestíveis pode ser atribuída a 1960, quando os matemáticos Edward Thorp e Claude Shannon desenvolveram um "computador em miniatura" para prever os resultados da roleta em cassinos de Las Vegas (Thorp, 1998). Nesse mesmo ano, Manfred Clynes e Nathan S. Kline cunharam o termo "cyborg" (organismo

²⁸ <https://meninas.sbc.org.br/projetos-parceiros/bit-rosa> - <https://www.instagram.com/bitrosaifrs/>

Instagram:

²⁹ <https://meninas.sbc.org.br> - O programa Meninas Digitais, da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), tem como objetivo geral divulgar a área da computação para despertar o interesse de meninas do ensino médio/tecnológico ou dos anos finais do ensino fundamental. O programa busca motivá-las a conhecer melhor a área e, assim, incentivá-las a seguir carreira em computação.

cibernético), na publicação *Cyborgs and Space* (Clynes; Kline, 1960), ao descreverem um ser humano potencializado por dispositivos tecnológicos, em uma fusão entre carne e máquina. Já a partir da década de 1970, Steve Mann se destaca como um dos pioneiros e principais entusiastas das tecnologias vestíveis, desenvolvendo diferentes dispositivos e sendo amplamente reconhecido como o “pai da tecnologia wearable”.

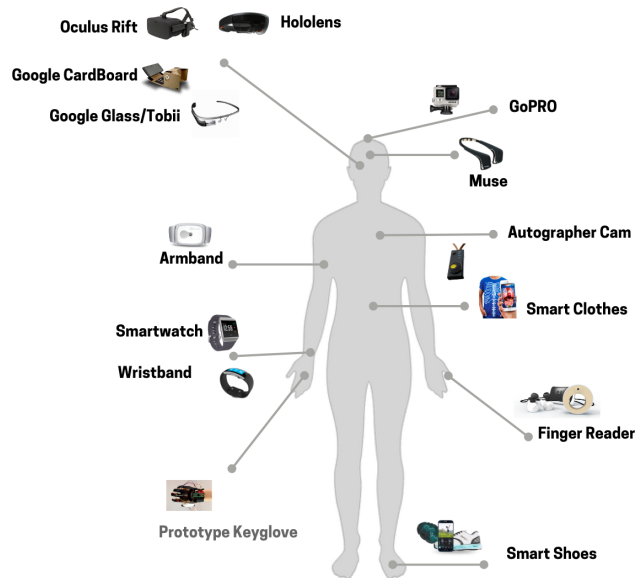


Figura 1 - Tecnologias Vestíveis (wearables) - (Oliveira, 2021)

As tecnologias vestíveis, conforme Figura 1, referem-se a dispositivos digitais incorporados ao corpo ou ao vestuário, por exemplo como relógios, óculos e roupas “inteligentes”. Seu diferencial está na convergência entre computação e objetos do cotidiano, reduzindo a separação entre o corpo humano e a tecnologia (Tham, 2017). Dotados de sensores sensíveis ao contexto, esses dispositivos são capazes de rastrear e analisar dados físicos, fisiológicos, emocionais e ambientais (Bozkurt, 2017) e vêm se consolidando como alternativas cada vez mais populares aos smartphones (NMC Horizon Report, 2016). Por estarem em constante contato com o corpo, as tecnologias vestíveis tornam-se dispositivos íntimos, capazes de gerar envolvimento sensoriais e emocionais profundos, mobilizando experiências incorporadas em diferentes níveis.

Nesse cenário, a investigação de Oliveira (2021) aponta que, diante da amplitude³⁰ e profundidade³¹ do conceito de tecnologias vestíveis, há um campo potencial não apenas

³⁰ diferentes tipos de tecnologias vestíveis para diferentes partes do corpo (óculos, relógios, roupas, calçados)

³¹ no contexto de “um tipo específico” de vestível há muita potencialidade de estudo em específico, por exemplo, óculos de realidade virtual;

para o “uso de” *wearables* prontos e manufaturados”, mas também na perspectiva da invenção de novas tecnologias vestíveis. Essa pesquisa reforça a importância de pensar os vestíveis para além do consumo de soluções prontas, abrindo espaço para práticas inventivas, que permitam estudantes e educadores experimentar, projetar e desenvolver tecnologias corporificadas.

No campo das tecnologias vestíveis, para o contexto deste artigo, destaca-se também o conceito de tecidos eletrônicos (*e-textiles*), conforme proposto por Berzowska (2005). Essa abordagem é ampliada no trabalho de Lisa Stark (Code, 2018), ao integrar as tecnologias vestíveis à dimensão da inventividade, evidenciando a fusão entre matéria têxtil e componentes digitais. Em suas investigações, ela associa conceitos como “*fashion technology*”, “*smart materials*”, “*soft circuits*”, “*electronic-textiles*” e “*electronic craft*” (Code, 2018) para descrever seus processos, projetos ou produtos demonstrando a diversidade e complexidade desse campo interdisciplinar e articulado ao conceito STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art and Math*).

Por envolver saberes interdisciplinares como Design, Computação e Eletrônica, a criação de tecnologias vestíveis também atravessa áreas como Moda, Saúde e Educação e combinam diferentes materiais (tecidos, papéis, fibras), processos (artesanato, tricô, crochê, tecelagem, costura, bordado, cerâmica) e tecnologias digitais diversas (software e hardware) que dão origem a dispositivos sensíveis a diferentes contextos e corporalidade. Entendemos assim, que as tecnologias vestíveis favorecem processos de cocriação, abrindo espaço para o empoderamento e o ativismo de grupos historicamente sub-representados. Trata-se de um campo vastamente habitado por mulheres e, que justamente por se abrir ao feminino, tem se apresentando enquanto potente para a inventividade de tecnologias *wearables* na perspectiva do/pelo/para gênero.

MÉTODO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO

No contexto desta investigação, nos apropriamos do Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção (Kastrup, 2007, 2008; Passos et al., 2014). Nele e com ele a experiência de pesquisar implica um duplo movimento: de produção de realidade (intervenção) e de produção de conhecimento (pesquisa). Diante disso, entendemos que para além de “coletar dados” em um contexto “pré-definido”, em detrimento, com a cartografia “produzimos realidade (intervenção)” e consequentemente “produzimos dados sobre a intervenção produzida (pesquisa)”.

A cartografia, enquanto método de pesquisa-intervenção, conforme apontam Kastrup e Barros, “*não nos fornece um modelo de investigação a ser seguido, mas pistas, estratégias e procedimentos concretos, encarnados em dispositivos*” (Kastrup; Barros, 2015, p. 77). Esses dispositivos, por sua vez, orientam a investigação e a produção de dados, durante o acompanhamento de processos na medida em que “*são sempre uma série de práticas e de funcionamentos que produzem efeitos*” (Kastrup; Barros, 2015, p. 81). Exigindo uma atenção aos modos concretos pelos quais os agenciamentos se constituem e os

territórios existenciais se organizam. São eles que disparam um processo de produção de sentido acerca da experiência e experimentação do campo, na perspectiva da emergência de novas realidades, ou seja, achados da pesquisa.

Essa intervenção ocorreu em novembro de 2024, organizada em dois espaços-tempo: à tarde, com um público de quatro estudantes do curso técnico em Informática e a noite para dez acadêmicas do bacharelado em Computação. O objetivo foi envolver estudantes do gênero feminino da área das exatas em um processo de potencializar o pensamento inventivo e projetual, explorando as relações entre gênero e tecnologia, com foco na cocriação de dispositivos vestíveis (*wearables*). O workshop se estruturou em quatro momentos principais: (a) Contextualização, (b) Ideação, (c) Mapa da Empatia e (d) Socialização das Ideias, conforme Figura 2.

No escopo deste artigo, apresentamos o dispositivo de intervenção realizado em novembro de 2024, denominado workshop projetual “**Wearables e Gênero**”. A atividade foi desenvolvida com estudantes do curso Técnico em Informática e do Bacharelado em Ciência da Computação do IFRS – Câmpus Ibirubá, contando com a participação de 13 alunas, todas do gênero feminino. As participantes foram selecionadas a partir de convite aberto, com pré-inscrição, concorrendo com outros eventos da Semana Acadêmica.

A atividade foi realizada em um único encontro, com duração aproximada de três horas, envolvendo duas turmas de estudantes: quatro do turno da tarde e nove do turno da noite. A produção de dados ocorreu a partir de quatro momentos metodológicos: (a) **Contextualização**, com a apresentação das discussões iniciais sobre gênero e tecnologia; (b) **Ideação**, dedicada à proposição de soluções tecnológicas; (c) **Mapa da Empatia**, utilizado como instrumento para análise de dores, desejos e contextos das estudantes; e (d) **Socialização das Ideias**, etapa de compartilhamento e reflexão coletiva.

Os registros da pesquisa foram produzidos por meio de anotações de campo, materiais visuais construídos pelas/os participantes e relatos orais sistematizados durante as atividades. A partir dessas experiências, buscamos não apenas experimentar (saber-fazer-aprender), mas também experienciar (viver-sentir) outros modos de pesquisar, produzir ciência e construir sentidos, tensionando o lugar do feminino nos ecossistemas tecnológicos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O workshop projetual “Wearables e Gênero”, conforme Figura 2, foi constituído, enquanto uma intervenção, no contexto das ações desenvolvidas pelo “Coletivo Bit Rosa: Elas na Computação” em articulação a três projetos de pesquisa e a tese desenvolvidos pela primeira autora. Ele foi realizado com estudantes do gênero feminino dos cursos de Técnico

em Informática e Ciência da Computação do IFRS campus Ibirubá, enquanto um dispositivo cartográfico voltado à produção de dados das referidas investigações³².

No momento de Contextualização, duas bolsistas do projeto *InventADA: Investigando o contexto de tecnologias vestíveis, na perspectiva do gênero feminino* (Haeffliger e Oliveira, 2022) apresentaram exemplos de tecnologias vestíveis desenvolvidas por mulheres em diferentes partes do mundo. A partir dos dados produzidos em suas pesquisas, instigaram as participantes (treze) a imaginar novas possibilidades de invenção no campo dos *wearables* (Oliveira, 2021; Oliveira, 2025; Schlemmer, de Oliveira, & dos Santos, 2022).

No momento da Ideação, as participantes foram convidadas a registrar visualmente suas propostas de dispositivos vestíveis, a partir das reflexões mobilizadas anteriormente. Para isso receberam *croquis* com a silhueta de um corpo humano (Figura 3), que funcionaram como suporte gráfico para dar forma às ideias. O objetivo desse momento foi de externalizar propostas de tecnologias vestíveis, tomando o corpo como um território de projeção e virtualidade dos dispositivos idealizados. Durante essa etapa, emergiram 38 propostas de *wearables* idealizadas pelas participantes. Entre os protótipos imaginados estão: quatro anéis, palmilhas, cinco pares de meias, três colares, duas pulseiras, um broche, dois fones de ouvido, cinco modelos de sutiãs, cinco calcinhas, um dispositivo intrauterino com função de monitoramento, duas luvas, um prendedor de cabelo, uma máscara facial, um relógio, um calçado, uma touca, duas camisetas e brincos.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão das motivações, percepções e sentimentos das participantes ao longo do workshop e em relação a temática abordada, utilizamos uma adaptação do Mapa da Empatia³³. No contexto da intervenção, a ferramenta foi adaptada para mapear como as estudantes experienciaram o processo proposto pelo coletivo, possibilitando a escuta de afetos, tensões e potencialidades mobilizadas pelo movimento provocado. Nesse território, as estudantes puderam expressar sentimentos, experiências e percepções a partir de seis perguntas organizadas em um *template* que favoreceu a escuta sensível e a produção de dados. Suas respostas revelaram afetos, tensões e potencialidades relacionadas à presença feminina no campo da Computação.

³²a) Computação CosturADA: Acesso, Permanência e Êxito do gênero feminino na área da Computação - EDITAL FAPERGS 08/2023 AUXÍLIO RECÉM-DOCTOR ou RECÉM-CONTRATADO – ARD/ARC; b) InventADA: Investigando o contexto de tecnologias vestíveis, na perspectiva do gênero feminino - EDITAL PROPPI Nº 12/2023 - EDITAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA- PIBIC/PIBIC-AF/PIBIC-EM/IFRS/CNPq; c) InventADA: Investigando O Contexto De Tecnologias Vestíveis E Sua Relação Com O Feminino (término: 31/01/2023) - EDITAL IFRS Nº 12/2022 - FOMENTO INTERNO PARA PROJETOS DE PESQUISA E INOVAÇÃO 2022/2023 - PROJETOS DE PESQUISA E INOVAÇÃO. d) Territórios do invenTAR – o corpo em rede e a Educação OnLIFE em tempos de wearable (OLIVEIRA, 2021).

³³ ferramenta do *design thinking* que busca captar dimensões subjetivas como: o que se vê, ouve, pensa, sente, fala e faz, além das dores e ganhos.



FIGURA 2 - Dispositivo Workshop “Wearable e Gênero”

1. O que eu pensei e senti ao participar do workshop?
2. O que escutei que achei interessante?
3. O que visualizei de potencialidade de aprendizado e criação?
4. Que conhecimentos eu tenho que podem contribuir para a criação de vestíveis?
5. Dores, o que acho que me limita a criar, no contexto dos vestíveis?
6. Desejos, o que despertou em mim, ao participar do workshop?

Na primeira questão, emergiram sentimentos de acolhimento, pertencimento e empoderamento, em contraste com a constatação da ausência feminina nos cursos de Computação. Entre os feedbacks registrados, destacam-se expressões como: *“integrada, empoderamento, familiaridade, aceita, ambiente confortável, incluída, acolhida, interessada em falar sobre o assunto, me sentir confortável em falar pelo espaço criado. Adorei o ambiente, a didática, percebi que faz falta mais mulheres no curso e mais contato com o feminino. Excelente, convidativo, ambiente propício para troca de ideias, experiências e vivências”*. Tais manifestações evidenciam que, ao se depararem com um espaço técnico (*workshop*), as participantes valorizaram sobretudo as dimensões afetivas como acolhimento, inclusão, conforto, representatividade e possibilidade de expressão. Esse analisador nos leva a inferir acerca da carência de espaços afetivos em contextos técnicos, nos quais tal intervenção se apresentou como uma novidade e diferencial no ambiente acadêmico.

Na segunda intervenção, emergiram críticas à predominância masculina na autoria das invenções, acompanhadas do desejo de produzir tecnologias voltadas às necessidades

das mulheres, especialmente nos campos de saúde e cuidado. A experiência favoreceu a identificação entre pares, a valorização da escuta ativa e a abertura para problematizações raramente contempladas em currículos tradicionais. O feedback das estudantes se deu no sentido das palavras: *ouvir de outras colegas com vivências parecidas com as minhas (algumas não tão confortáveis); campo de possibilidades novas; interdisciplinaridade, moda, artesanato, tecnologia; pensar tecnologias para as nossas necessidades; as invenções são sempre pensadas por homens; diálogo com mulheres, troca de opiniões, ideias, a força das mulheres*. Esse analisador nos ajuda a inferir que processos inventivos, quando situados em espaços de escuta e reconhecimento entre pares, pode tensionar currículos tradicionais e abrir campos de possibilidades plurais para a criação tecnológica.

A terceira questão apontou o reconhecimento de referências femininas na ciência, o desejo de criar soluções para problemas cotidianos e a emergência de invenções situadas nas experiências corporais, como dispositivos para ansiedade, TDAH e conforto físico. Isso reforça a relevância de conectar a criação tecnológica às vivências concretas das mulheres. Inferimos que meninas e mulheres podem transformar os ecossistemas tecnológicos ao articularem suas experiências corporais, necessidades cotidianas e referências femininas na ciência. Esse movimento apresenta a potencialidade de empreendedorismo tecnológico de gênero.

Na quarta questão, apenas seis estudantes responderam. Emergiram saberes ligados à criatividade, artesanato, artes e cultura maker, ressignificados como competências legítimas para a invenção de vestíveis, evidenciando a potência da abordagem STEAM. Nos feedbacks há como destaque essas duas frases: *“saber o que se passa na cabeça de alguém que tem TDHA”*; *“Criatividade e detalhismo, algo geralmente mais presente em mulheres”*. Entendemos emergir dessa questão a visibilização e a valorização de saberes não tradicionais, uma vez que as respostas indicam que os estudantes reconheceram competências ligadas à criatividade, artesanato, artes, cultura maker e habilidades detalhistas como relevantes para a invenção de vestíveis.

Essa valorização de competências diversas reforça o potencial do empreendedorismo tecnológico de gênero, ao mostrar que meninas e mulheres podem articular experiências e habilidades múltiplas para criar soluções inovadoras e corporificadas. Além disso, o destaque para experiências pessoais revela que perspectivas individuais são consideradas recursos importantes para pensar soluções inventivas. Por outro lado, observou-se uma baixa autorreferência a saberes técnicos tradicionais, pois a maioria das respostas não mencionou conhecimentos formais em tecnologia, programação ou engenharia. Isso sugere que, embora valorizem competências subjetivas, sociais e

artísticas, os estudantes ainda podem ter dificuldade em se enxergar como detentores de saberes técnicos aplicáveis à invenção de vestíveis.

As dificuldades relatadas como falta de tempo, conhecimentos, materiais, habilidades em programação/lógica, espaços de criação e coragem para expressar ideias evidenciam barreiras estruturais que limitam a inventividade feminina, como jornadas múltiplas, custos e estigmas de gênero. Esses obstáculos indicam que o empreendedorismo de gênero não depende apenas das competências individuais das mulheres, mas também da criação de ambientes inclusivos e de apoio, que promovam recursos, acolhimento e incentivo à experimentação. Superar essas limitações potencializa a inovação, pois perspectivas e saberes femininos, historicamente marginalizados, podem gerar soluções diferenciadas, socialmente relevantes e inventivas, fortalecendo a presença e o protagonismo das mulheres na academia e em ecossistemas tecnológicos.

Por fim, os desejos expressos apontaram para continuidade do aprendizado, maior apropriação tecnológica, criação de espaços coletivos de escuta, ativismo e fortalecimento da representatividade feminina. Falas sobre “*unir as mulheres do curso*” e “*representatividade na Computação*” revelam uma dimensão política que ultrapassa a técnica, indicando a urgência de ambientes formativos mais democráticos, afetivos e inclusivos. Os desejos expressos pelas participantes indicam que um potencial empreendedorismo de gênero envolve tanto a construção de competências técnicas quanto a abertura de espaços inclusivos e politizados, onde mulheres possam se reconhecer e serem reconhecidas por sua capacidade inventiva, cocriar e fortalecer sua presença nos ecossistemas tecnológicos.

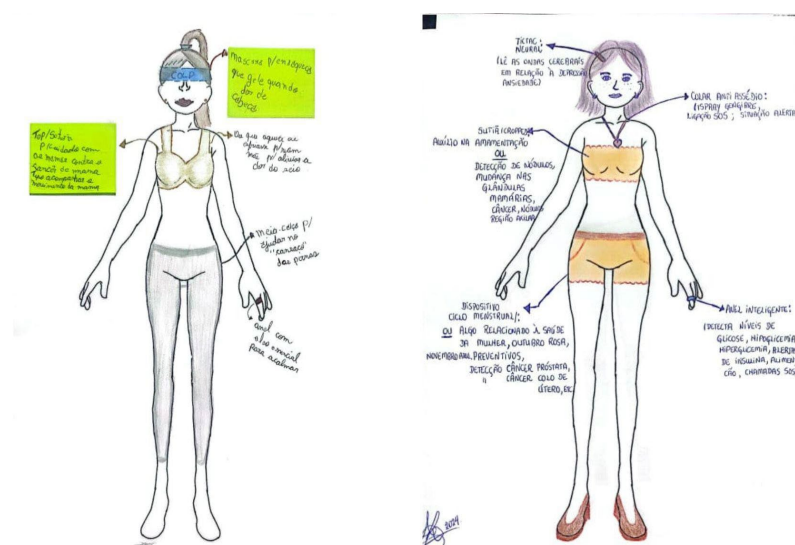


Figura 3 - Croquis produzidos pelas estudantes - Ideação de Tecnologias Vestíveis

O momento final foi dedicado à apresentação e discussão coletiva das ideias que emergiram. As estudantes compartilharam as motivações que inspiraram a criação de seus dispositivos vestíveis, detalhando as funcionalidades propostas e possíveis contextos de aplicação. Nos croquis elaborados, onde projetaram suas tecnologias, emergiram de forma expressiva questões latentes do universo feminino, refletindo vivências subjetivas e contextuais. Entre os aspectos mais recorrentes estavam ansiedade e estresse, associados a múltiplas esferas da vida: familiar, profissional (como desconfortos no ambiente de trabalho), social (com destaque para situações de insegurança, assédios e violência), e acadêmica (pressões com provas e desafios institucionais).

Para além disso, de modo expressivo destacaram-se questões relacionadas à saúde e ao corpo feminino, especialmente no que diz respeito aos ciclos reprodutivos, como dores menstruais e outras experiências corporais vinculadas à vivência do feminino. Tais expressões revelam como o processo de ideação tecnológica, quando orientado por metodologias/práticas inventivas, pode se configurar como um espaço potente de escuta, expressão e de cocriação, conectado às realidades e necessidades das mulheres. Esse espaço também foi importante para compartilhar percepções sobre a experiência, permitindo reflexões sobre os aprendizados, desafios enfrentados e as conexões entre gênero, tecnologia e inventividade.

CONCLUSÕES

Este estudo evidenciou a emergência do conceito de “empreendedorismo tecnológico de gênero” a partir da “experimentação³⁴” workshop “Wearables e Gênero”, proposta, enquanto um dispositivo de intervenção, pelo Coletivo Bit Rosa - Elas na Computação e alinhada às pesquisas acerca de tecnologias vestíveis e gênero feminino que vem sendo desenvolvidas no IFRS campus Ibirubá. O workshop se constituiu enquanto um espaço potente para investigação no campo das tecnologias vestíveis ao evidenciar o papel da inventividade feminina evidenciada nas 38 ideias propostas pelas estudantes que revelaram não apenas a potencialidade criativa das participantes, mas também a presença de questões subjetivas e sociais que atravessam seus cotidianos como saúde, segurança,

³⁴ uma ação resultante de experiências que não se inscrevem só mentalmente, mas no corpo (KASTRUP, 2015a, p.103), enquanto corporificadas. Para Kastrup, "a experimentação é sempre um experimental em movimento"(CINEAD LECAV, 2019), que conta com a imprevisibilidade e a potencialidade, daquilo que emerge das problematizações que esse espaço implica.

bem-estar emocional e desafios acadêmicos que, por vezes são invisibilizados em função da ausência de espaços para expressão e de metodologias e/ou práticas pedagógicas que privilegiam essas discussões no meio acadêmico.

A análise dos dados revela que o processo cartográfico articulando escuta, empatia e cocriação, fortaleceu o vínculo entre gênero, tecnologias e práticas educativas inventivas. Esse percurso reafirma a importância das ações do Coletivo Bit Rosa no fortalecimento de espaços formativos inventivos, como os workshops projetuais voltados à criação tecnológica contextualizada a partir das vivências das estudantes. Tais experiências ampliam o potencial de agenciamento de ideias que podem se desdobrar em iniciativas empreendedoras, sinalizando possibilidades de articulação com espaços institucionais como o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), fortalecendo a interface entre a capacidade científica e tecnológica do IFRS e as demandas sociais, contribuindo para o desenvolvimento econômico e socialmente implicada e ambientalmente sustentável do país.

Dessa experiência, emergiu a percepção do potencial do empreendedorismo tecnológico de gênero, articulado ao conceito de inventividade de Kastrup (1999): “*A invenção de si é, ao mesmo tempo, invenção de mundo*” (Kastrup, 2012b, p. 140). Isso permite compreender essas práticas como experiências de criação/ inovação de gênero, capazes de transformar tanto as tecnologias digitais, quanto as trajetórias das próprias estudantes. A principal contribuição deste estudo, portanto, está em evidenciar que o empreendedorismo tecnológico de gênero vai além da simples inserção feminina em ecossistemas já existentes: trata-se de criar condições para que meninas e mulheres sejam protagonistas enquanto imersas em ecossistemas tecnológicos, ampliando e pluralizando modos de fazer, habitar a inovação e empreender de forma contextualizada/corporificada e com propósito.

Apesar dos resultados promissores, reconhecemos que há espaço para ampliação de investigações e ações que explorem o cruzamento entre gênero, tecnologia e processos inventivos. Nessa perspectiva, a partir dos projetos de pesquisa e das intervenções realizadas, fomos compreendendo que o verdadeiro potencial transformador das ações do Coletivo está em criar espaços onde meninas e mulheres possam nomear, discutir e refletir sobre suas próprias problemáticas pessoais e acadêmicas, relacionadas ao campo da Computação e das tecnologias digitais. E que a partir disso possamos idear soluções para problemas que são do contexto do feminino e que não poderiam ser pensadas e vivenciadas senão não a partir delas.

REFERÊNCIAS

- Brasscom. (2023). *Mulheres na TI: participação feminina no setor de tecnologia da informação*. Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação. <https://brasscom.org.br>
- Berzowska, J. (2005). Electronic textiles: Wearable computers, reactive fashion, and soft computation. *Textile*, 3(1), 58–75.
- Bozkurt, A. (2017). Wearable technology: The current state of the art. *9th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 8704–8711. ISSN 0022-2461.

- CINEAD LECAV. (2019). *Abecedário Virgínia Kastrup: Cartografias da invenção* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mTWns8ACYDU>
- Code, G. W. (2018, June 5). *What's wearable tech? And more coding questions with Campus curriculum designer, Liza Stark!* Medium. <https://girlswhocode.medium.com/wearable-tech-curriculum-930189534cc2>
- Clynes, M. E., & Kline, N. S. (1960). Cyborgs and space. *Astronautics*, 14(9), 26–27.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo - Uma Introdução Do Tempo E Do Coletivo No Estudo Da Cognição*. Campinas, SP: Papirus.
- Kastrup, V. (2007). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, 19, 15–22.
- Kastrup, V. (2008). O lado de dentro da experiência: Atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28, 186–199
- Kastrup, V. (2012). *Inventar*. In *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Sulina.
- Kastrup, V. (2015). A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In *Políticas da cognição* (pp. 91–110). Sulina.
- Kastrup, V., & Barros, R. B. de. (2015). Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In E. Passos, V. Kastrup, & L. d. E. (Eds.), *Pista do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (cap. 4, pp. 76–91). Sulina.
- Haefliger, T. G., & de Oliveira, L. C. (2022). InventADA: Investigando o contexto de tecnologias vestíveis, na perspectiva do gênero feminino. In *7º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS*.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101881.pdf>
- NMC. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. [S.l.: s.n.]. ISSN 0007-1013. ISBN 9780984660131.
- Malik, C. Dr S. *Technology and Women Empowerment: Bridging the Gender Gap in the Digital Era*. (2024). International Journal for Research Publication and Seminar, 15(4), 132-126. <https://doi.org/10.36676/jrps.v15.i4.19>
- Oliveira, L. C. (2021). *Territórios do invenTAR – O corpo em rede e a Educação OnLIFE em tempos de wearable* (Tese de doutorado). UNISINOS.
- Oliveira, L. C. de. (2025). Pistas para a emergência de processos inventivos na perspectiva de uma Educação OnLIFE. In G. Lopes Junior, G. H. S. de Souza, & J. A. P. de Miranda Coelho (Orgs.), *Educação & inovação: novas práticas, experiências pós-pandemia e proposições teóricas atuais* (Cap. 5, pp. 115–138). Editora do Ifnmg. <https://editora.ifnmg.edu.br/index.php/home/catalog/book/66>
- Schlemmer, E., de Oliveira, L. C., & dos Santos, A. W. (2022). Digital citizenship and invention: The ecosystem inhabiting of education for social transformation. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(3), 140–150.
- Souza, G. H. S., Gonçalves, R. F., Lima, N. C., & outros. (2023). Perfil empreendedor e valores humanos: Um estudo comparativo entre empreendedores e inventores. In R. F. Gonçalves, G. H. S. de Souza, N. C. Lima, et al. (Orgs.), *Fronteiras em empreendedorismo: Perspectivas teóricas e empíricas* (Cap. 2, pp. 44–66). Editora do IFNMG. https://www.researchgate.net/publication/374006952_Fronteiras_em_Empreendedorismo
- Tham, J. C. K. (2017). Wearable writing: Enriching student peer review with point-of-view video feedback using Google Glass. *Journal of Technical Writing and Communication*, 47(1), 22–55.
- Thorp, E. O. (1998). The invention of the first wearable computer. In *Digest of Papers. Second International Symposium on Wearable Computers (Cat. No. 98EX215)* (pp. 4–8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISWC.1998.729538>

O Papel Transformador do Instituto Dom: Inovação no Apoio a Empreendedoras

Prof. Dr. Caio Flavio Stettiner

Fatec Registro | caio.stettiner@fatec.sp.gov.br.

Karl Johnsson

Instituto DOM | karl.johnsson@institutodom.org.br.

Prof. Dr. Alexandre Formigoni

Centro Paula Souza – UPEP | alexandre.formigoni@yahoo.com.br

Prof. Dr. Robson dos Santos

Centro Paula Souza – CESU | robson@fatec.sp.gov.br

Resumo: O presente estudo analisa o Instituto Dom (IDOM), uma organização da sociedade civil que atua na promoção do empreendedorismo feminino em contextos de vulnerabilidade social no Brasil. Inserido no campo da inovação social, o IDOM busca enfrentar desigualdades estruturais por meio de estratégias formativas e de fortalecimento comunitário. Analisa a trajetória, os processos e os impactos do IDOM enquanto organização digital dedicada ao empoderamento econômico de mulheres periféricas. Trata-se de um estudo de caso único, de abordagem qualitativa e exploratória, com base em entrevista semiestruturada com o fundador, análise documental, questionários pré e pós-intervenção (T0 e T1) e observação indireta em redes sociais. A análise dos dados foi feita por codificação temática e triangulação de fontes, com uso de proposições analíticas derivadas de referencial teórico interdisciplinar. O IDOM demonstrou impacto relevante no empoderamento das participantes, evidenciado por aumento de autoestima, práticas de gestão em microempreendimentos e fortalecimento de redes de apoio. O modelo de atuação digital, enxuto e pautado em metodologias empreendedoras baseadas em adaptação e improvisação, permitiu escalabilidade e adaptação ao contexto periférico. Foram observadas limitações na mensuração objetiva do impacto e na sustentabilidade financeira. O estudo mostra que organizações híbridas baseadas em redes digitais podem promover transformações estruturais em populações vulneráveis. Recomenda-se o aprofundamento da avaliação de impacto e o desenvolvimento de modelos híbridos de sustentabilidade financeira para Organizações da Sociedade Civil inovadoras como o IDOM.

Palavras-Chave: empreendedorismo social, empoderamento feminino, inovação organizações da sociedade civil

Abstract: This study analyzes Instituto Dom (IDOM), a civil society organization that promotes female entrepreneurship in contexts of social vulnerability in Brazil. Positioned within the field of social innovation, IDOM seeks to address structural inequalities through educational strategies and community strengthening. It examines the trajectory, processes, and impacts of IDOM as a digital organization dedicated to the economic empowerment of women in peripheral areas. This is a single case study, with a qualitative and exploratory approach, based on a semi-structured interview with the founder, document analysis, pre- and post-intervention questionnaires (T0 and T1), and indirect observation on social media.

Data analysis was conducted through thematic coding and source triangulation, using analytical propositions derived from an interdisciplinary theoretical framework. IDOM demonstrated significant impact on participants' empowerment, evidenced by increased self-esteem, management practices in microenterprises, and the strengthening of support networks. The virtual, lean operating model—guided by entrepreneurial methodologies based on adaptation and improvisation—enabled scalability and responsiveness to peripheral contexts. Limitations were observed in the objective measurement of impact and in financial sustainability. The study shows that hybrid organizations based on digital networks can promote meaningful transformations in vulnerable populations. It is recommended to deepen impact assessment and develop hybrid financial sustainability models for innovative Civil Society Organizations like IDOM.

Keywords: social entrepreneurship, women's empowerment, social innovation, civil society organization

1.Introdução

As desigualdades sociais, econômicas e de gênero no Brasil tem demandado novas abordagens de intervenção social capazes de articular inovação, engajamento comunitário e viabilidade operacional objetivando o fomento do Empreendedorismo. Os empreendimentos sociais surgem como dispositivos relevantes para o enfrentamento de vulnerabilidades estruturais, em contextos urbanos periféricos. De acordo com Mair e Martí (2006) e Vidovic (2023), o empreendedorismo social pode ser compreendido como um meio de transformação institucional em que empreendedores atuam nas lacunas geradas pela ausência das estruturas formais.

Neste contexto, o Instituto Dom (IDOM) constitui-se como um estudo de caso único de organização da sociedade civil voltada à promoção do empreendedorismo como estratégia de emancipação econômica de mulheres em contextos periféricos. Formado em 2020, o IDOM adota uma metodologia própria, centrada em formação empreendedora digital, processos de mentoria orientados por escuta e coautoria, acesso a capital semente e integração comunitária por meio de redes virtuais. Sua proposta articula elementos das teorias da bricolagem e da *effectuation*, refletindo um modelo de atuação adaptável, enxuto e orientado para resultados mensuráveis.

Esta pesquisa procura responder como o Instituto Dom estrutura, implementa e avalia suas estratégias de apoio ao empreendedorismo feminino em ambientes de exclusão no Brasil?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a trajetória, os processos e os resultados do Instituto Dom, com base em dados empíricos oriundos de um questionário qualitativo aplicado ao fundador da organização.

2.Referencial Teórico

O referencial teórico deste estudo foi realizado em cinco eixos articulados, que fundamentam as proposições analíticas e orientam a codificação dos dados empíricos:

empreendedorismo social como prática híbrida; gênero, vulnerabilidade e empoderamento; inovação social digital e redes de solidariedade; bricolagem, *effectuation* e aprendizagem freiriana; teorias de impacto e *accountability* em Organizações da Sociedade Civil (OSCs)

O empreendedorismo social é uma forma de organização que combina a lógica de mercado com propósito social, este modelo híbrido exige do empreendedor social a capacidade de transitar entre racionalidades instrumentais e sensíveis, otimizando recursos ao mesmo tempo que enfrenta desigualdades (Yunnus, 2008; Bornstain & Davis, 2010; Dacin *et al.*; 2010; Kummitha, 2025). Este conceito é ampliado por Mair e Marti (2006) e Vidovic (2023) ao propor o empreendedorismo social como um processo de transformação institucional no qual atores sociais operam em lacunas institucionais e reconfigurando normas, significados e práticas.

A desigualdade de gênero é analisada neste estudo a partir da perspectiva do empoderamento multidimensional conforme discutido por Kabeer (1999) e Anita *et al.* (2024) onde este não se restringe somente aumento de renda mas também a autonomia de decisão, autoestima e participação social.

O microempreendedorismo feminino é analisado como um campo atravessado por tensões entre informalidade, sobrecarga e agência de acordo com Guérin *et al.* (2023), já Gherardi (2017), por sua vez, propõe compreender o saber-fazer das mulheres como uma competência situada, relacional e muitas vezes não reconhecida nos paradigmas formais da gestão. O conceito de inovação social está vinculado à produção de soluções coletivas para problemas estruturais que não são atendidos pelo mercado ou pelo Estado (BEPA, 2010). Adicionalmente a dimensão digital da inovação é analisada com base em Castells (1999) e Haesbaert (2004), os quais discutem as redes como territórios simbólicos de pertencimento e resistência. Já Santos (2021) incorpora o conceito de "solidariedade em rede" para descrever novas formas de engajamento sociopolítico mediados por tecnologias.

A pedagogia adotada pelo IDOM se aproxima do conceito de práxis pedagógica freiriana, conforme adaptado por Moacir Gadotti (2009) no contexto da economia solidária. Para o autor, a economia solidária é também um "espaço educativo", onde o ato de produzir coletivamente é inseparável do ato de aprender e se transformar. Gadotti afirma: "a economia solidária não se aprende, se vive; não se ensina, se partilha" (Gadotti, 2009, p. 13), reforçando o valor da aprendizagem situada e da educação como processo de construção coletiva de saberes.

Esta perspectiva se encontra na prática da metodologia do IDOM, que promove a escuta, a ação das empreendedoras e o uso de tecnologias simples, em uma dinâmica pedagógica centrada na realidade e nas experiências das participantes. Assim como pela aplicação, da bricolagem e a da *effectuation*, a primeira definida por Baker & Nelson (2005) como a capacidade empreendedora de criar soluções a partir de recursos escassos e ambientes incerto e a segunda proposta por Sarasvathy (2001) e Galkina e Jack (2022) complementa esse entendimento com foco na ação empreendedora baseada nos meios disponíveis, na experimentação e na coautoria com parceiros. Ambos os conceitos estão

presentes na estrutura metodológica do Instituto. A avaliação de impacto social em organizações da sociedade civil é discutida por Ebrahim e Rangan (2014) e Benjamin et al.(2023), que propõem uma estrutura para alinhar missão, indicadores e resultados. No contexto brasileiro, a produção do IPEA (2019) e da ABONG (2022) enfatizam a importância da accountability horizontal, da transparência e da gestão baseada em evidências.

3. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo foi um estudo de caso único, cuja abordagem é exploratória e qualitativa, conforme sugerido por Yin (2015) e Stake (1995).

A metodológica justifica-se pela natureza específica do objeto de investigação enquanto organização de base digital voltada à emancipação econômica e subjetiva de mulheres em contextos periféricos. A singularidade do IDOM reside no seu campo de atuação e na forma como mobiliza recursos, articula suas redes e produz inovação social por meio de processos formativos mediados por tecnologias acessíveis.

3.1. Proposições

A partir do referencial teórico levantado foram desenvolvidas as seguintes proposições para o estudo:

P1- Empreendedorismo Híbrido: organizações sociais inovadoras tendem a combinar eficiência empreendedora com justiça social, operando com lógica híbrida entre mercado e missão.

P2- Transformação Institucional: empreendedores sociais atuam como agentes de mudança institucional, criando práticas e estruturas alternativas em contextos negligenciados.

P3 – Empoderamento: o empoderamento efetivo exige articular acesso a recursos, fortalecimento da agência e reconhecimento social das participantes.

P4 – Saberes Situados: formações mais eficazes partem dos saberes cotidianos e experiências vividas, respeitando o contexto local e cultural das mulheres.

P5 – Inovação Social em Rede: tecnologias digitais fortalecem redes de solidariedade e expandem o alcance de ações sociais, criando comunidades conectadas.

P6 - Pedagogia Freiriana: modelos formativos baseados em diálogo e coautoria promovem iniciativa, consciência crítica e transformação social.

P7 - Bricolagem: a escassez de recursos estimula práticas criativas e improvisadas, configurando um padrão estratégico viável em OSCs.

P8 - *Effectuation* :em contextos incertos, a ação empreendedora tende a seguir os meios disponíveis, adaptando objetivos ao longo do processo.

P9 – Transparência em OSCs: a legitimidade das OSCs depende tanto da transparência institucional quanto do compromisso ético com as comunidades atendidas.

P10 - Avaliação de Impacto Social: avaliar impacto requer alinhar missão, escopo e resultados, utilizando métricas híbridas que considerem efeitos observáveis e subjetivos.

A unidade de análise foi definida como a própria organização IDOM, considerando, de forma incorporada três subunidades interdependentes: (i) os processos de formação empreendedora com foco em pedagogia crítica, (ii) a estrutura institucional e de financiamento baseada em redes colaborativas, e (iii) a comunidade digital formada por participantes, mentoras e voluntários, esta delimitação permite compreender a lógica interna da organização assim como das suas interações externas.

3.2. Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada entre os meses de janeiro e março de 2025, buscou articular múltiplas fontes de evidência, conforme indicado por Yin (2015). As fontes utilizadas foram: entrevista qualitativa em profundidade com o fundador do IDOM, realizada por videoconferência, gravada, transcrita e submetida à codificação temática. O roteiro da entrevista seguiu um protocolo semiestruturado, com ênfase em processos, decisões estratégicas, dificuldades e percepções sobre impacto; também foram analisados documentos institucionais, incluindo relatórios de atividades, materiais de comunicação pública (postagens, apresentações, vídeos institucionais) e questionários aplicados às participantes dos programas do IDOM em momentos pré e pós-formação (T0 e T1), incluindo o uso do indicador Net Promoter Score (NPS) como medida de impacto percebido e por fim foi realizada observação indireta participante de interações em grupos virtuais (plataformas de mensagens instantâneas), registros de reuniões e trocas entre voluntários e beneficiárias, com foco em padrões discursivos, engajamento e dinâmicas horizontais.

3.3. Análise dos Dados

A análise dos dados foi conduzida por meio da codificação temática, suportada por categorias teóricas derivadas do referencial apresentado seguindo o método de correspondência de padrões, buscando identificar alinhamentos e ou desvios entre as proposições analíticas e as evidências empíricas, empregando-se a técnica de análise de proposições rivais.

A qualidade metodológica deste estudo foi assegurada a partir dos quatro critérios clássicos propostos por Yin (2015). A validade de construto foi promovida pela triangulação de múltiplas fontes de evidência (entrevista, documentos e observação participante) e também da proposição analítica com base em categorias teóricas amparados no referencial teórico; a validade interna foi realizado por meio de construção de cadeia de evidências, já a validade externa foi relacionada à possibilidade de generalização analítica.

Os resultados têm possibilidade de serem transferíveis para outras OSCs de base digital com foco em empoderamento, dada a semelhança organizacional, respeitando o princípio da replicabilidade, já a confiabilidade foi assegurada por meio do desenvolvimento de uma documentação dos procedimentos realizados a partir de um protocolo metodológico desenvolvido e utilizado desde a coleta até a análise dos dados

4.Descrição do Caso

4.1.Contexto de Atuação e Justificativa Social do Empreendimento

A iniciativa do Instituto Dom (IDOM) acontece como resposta concreta aos efeitos das desigualdades de gênero, raça, classe e território no Brasil. Sua atuação é orientada à promoção do empreendedorismo em comunidades periféricas, onde mulheres enfrentam escassez de recursos financeiros, assim como formas de exclusão simbólica, institucional e cultural.

O contexto de vulnerabilidade enfrentado pelas participantes dos programas do IDOM inclui baixa escolaridade, dependência econômica de terceiros, sobrecarga de trabalho doméstico, acesso precário à internet e, em muitos casos, histórico de violência doméstica ou social. Neste contexto o empreendedorismo não é compreendido como uma escolha racional de um livre mercado, mas sim uma estratégia de sobrevivência e de reinvenção pessoal diante da ausência de oportunidades no mercado formal de trabalho. A justificativa social para a criação do IDOM está centrada na percepção de que a transformação da realidade de geração de renda e poder de decisão dessas mulheres exige mais do que doações pontuais ou ações assistencialistas. Trata-se, de a priori investir na formação de capacidades empreendedoras que permitam às participantes adquirirem autonomia econômica, fortalecendo sua liberdade nas decisões de negócio, nas dinâmicas familiares e na construção de novos projetos de vida.

Deste modo o IDOM se posiciona no campo da inovação social, onde opera a partir de uma lógica emancipatória, mas sem prescindir de indicadores concretos de resultados — como aumento de renda, formalização de negócios, desenvolvimento de competências e articulação comunitária mútua. A instituição atua em rede, com base em tecnologias de comunicação online, esta opção mostra-se como uma estratégia operacional de baixo custo com possibilidade de escalar seu resultado e alcance territorial. Essa característica adquire especial relevância em um país continental como o Brasil, em que a interiorização das políticas públicas ainda enfrenta graves limitações logísticas e orçamentárias pois em análise comparativa de organizações europeias destaca-se a importância de adaptar os modelos de apoio às necessidades específicas das empreendedoras em situação de vulnerabilidade (Šebestová & Krejčí, 2021)

O Instituto desenvolve ações formativas, processos de mentoria orientados por escuta e coautoria e de apoio psicológico a partir de uma estrutura tecnológica acessível, deste modo o IDOM transforma o modelo tradicional de organizações localizadas fisicamente em comunidades específicas, ao propor uma nova arquitetura de impacto social baseada na descentralização e na conectividade. O IDOM se diferencia de outras iniciativas por adotar um paradigma sistêmico de intervenção, que compreende a pobreza e a desigualdade não apenas como ausência de renda, mas como expressão de múltiplas carências interligadas: informacionais, emocionais, relacionais e institucionais. Por meio deste olhar, as atividades do instituto são desenvolvidas com base em um diagnóstico

multidimensional do público-alvo, respeitando suas limitações, mas sobretudo investindo em capacidade de transformar.

A formação empreendedora das mulheres atendidas não se restringe ao desenvolvimento técnico de habilidades, mas envolve também a reconstrução subjetiva de identidades fragilizadas, o acesso a repertórios de mundo antes inacessíveis, e a abertura de novas possibilidades de futuro.

Metodologia de Intervenção e Princípios Norteadores do Instituto Dom

A metodologia de intervenção do Instituto Dom é composta por um conjunto articulado de ações estruturadas em quatro etapas : (i) capacitação empreendedora no formato de Ensino a Distância (EAD); (ii) processos de mentoria orientados por escuta e coautoria individuais e coletivas realizadas virtualmente; (iii) concessão de capital semente em forma de bens ou microcrédito; e (iv) integração em uma comunidade virtual de apoio mútuo. Esta estrutura pedagógica e operacional foi desenvolvida a partir de referenciais internacionais, especialmente a metodologia da Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de práticas observadas em outros programas voltados a microempreendedores de base popular ,entretanto, o IDOM realizou adaptações metodológicas para garantir aderência à realidade brasileira de seu público-alvo, caracterizado por baixa escolaridade, tempo escasso e múltiplas responsabilidades familiares.

A atuação do Instituto combina elementos da pedagogia crítica de base freiriana com abordagens contemporâneas de aprendizagem por competência e micro learning. A capacitação empreendedora é organizada em "pílulas de conhecimento", distribuídas em módulos curtos, com linguagem acessível e exemplos contextualizados.

A utilização de tecnologias educacionais simples, como vídeos curtos, atividades práticas e materiais visuais, permite que as participantes acessem os conteúdos de forma autônoma e no tempo disponível entre suas múltiplas jornadas, este tipo de abordagem respeita os ritmos individuais de aprendizagem, ao mesmo tempo que promove uma adesão progressivo com temas centrais da gestão de pequenos negócios, como controle financeiro, precificação, planejamento e marketing digital.

Os processos de mentoria orientados por escuta e coautoria constituem a segunda camada da metodologia do IDOM, elas funcionam como espaços de escuta, orientação e construção em parceria de estratégias aplicadas aos negócios das participantes. Ao contrário de uma consultoria técnica tradicional, a mentoria no IDOM é realizada por voluntários capacitados, muitas vezes estudantes ou profissionais vinculados a instituições parceiras que atuam com base em princípios da participação igualitária, empatia e da ação da empreendedora.

A relação mentor-mentorada é concebida como um espaço de aprendizagem mútua, em que se valoriza o conhecimento prévio da participante, suas experiências, e suas formas singulares de fazer negócio em contextos de informalidade e escassez de recursos. Já a etapa do capital semente é um dos diferenciais mais sensíveis do modelo de intervenção. Ao contrário de transferências monetárias diretas, o IDOM opta pela aquisição de bens

produtivos identificados como essenciais para o desenvolvimento de cada empreendimento como geladeiras, materiais de produção, mobiliário ou equipamentos de trabalho.

Esta estratégia visa garantir o uso produtivo do recurso, evitando desvios de finalidade e reforçando a noção de investimento estratégico no negócio. Além disso, o Instituto tem realizado, em projetos específicos, a oferta de microcrédito orientado, sempre com acompanhamento técnico e educacional, buscando não apenas financiar, mas qualificar o uso do crédito.

A etapa final consiste na comunidade virtual das participantes, este espaço horizontal de troca, pertencimento e continuidade do apoio as participantes do projeto, ao finalizar os módulos de treinamento, as mulheres permanecem conectadas entre si e com a equipe do Instituto, por meio de grupos em aplicativos de mensagens e plataformas sociais. Ainda que o acompanhamento sistemático a longo prazo enfrente limitações operacionais, essa rede tem se mostrado oportuna para a manutenção da autoestima, a resolução de dúvidas e o estímulo à busca por outras oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Os pilares que fundamentam esta metodologia incluem a escuta ativa, o respeito à trajetória de vida das empreendedoras, o reconhecimento da diversidade de saberes, a construção coletiva do conhecimento, e o compromisso com a transformação das condições de vida, estes pilares permitem que o IDOM assuma uma postura pedagógica e política que valoriza tanto o processo quanto os resultados, considerando a formação de sujeitos autônomos como finalidade de sua intervenção social.

4.2. Perfil do Empreendedor Social e Cultura Organizacional do IDOM

A liderança do Instituto Dom é exercida por um empreendedor social cuja trajetória pessoal e profissional combina formação técnica com engajamento voluntário de longa data. Engenheiro de formação, com pós-graduação em Finanças e Marketing, e experiência como gestor de projetos em multinacionais, o fundador do IDOM representa o que a literatura em empreendedorismo social reconhece como um "agente híbrido" (Dacin, Dacin & Matear, 2010, Kumitha et al 2025) alguém que transita entre os campos da racionalidade empresarial e da sensibilidade social. Seu percurso revela uma transição consciente de um perfil de empreendedor tradicional para uma atuação voltada à transformação de realidades marginalizadas por meio da aplicação de competências gerenciais a causas coletivas.

Essa transição não se dá de forma espontânea, mas está ligada a motivações éticas e políticas. O empreendedor declara como motor de sua atuação o desejo de combater as injustiças sociais, raciais e de gênero que marcam o cotidiano das mulheres periféricas brasileiras. Esse engajamento vai além da solidariedade ocasional e se traduz em um compromisso continuada com a redistribuição de oportunidades, conhecimentos e recursos.

Ao procurar "devolver" à sociedade parte das competências e privilégios que acumulou ao longo da vida, o líder do IDOM assume uma postura que encontra eco na

concepção de “solidariedade empreendedora” (Yunnus, 2007), marcada pela lógica do impacto social como vetor de valor.

Em termos de estilo de gestão, o fundador do IDOM atua como um articulador e facilitador ao valorizar a escuta e delegar responsabilidades objetivando o fortalecimento da inteligência coletiva. Ao reconhecer os limites da atuação individual, a organização estruturou, ao longo do tempo, camadas intermediárias de coordenação, com diretores e coordenadores voluntários os quais compartilham a condução das atividades. Esta escolha representa uma tentativa deliberada de construir uma cultura organizacional colaborativa, autogerida e baseada em princípios de horizontalidade, ainda que desafios importantes persistam neste caminho como o respeito à comunicação assíncrona, à rotatividade voluntária e à sobrecarga de tarefas entre os membros mais engajados.

A cultura organizacional do IDOM é moldada por uma ética do compromisso, da simplicidade e da adaptabilidade. Inspirada na lógica da bricolagem (Baker, Nelson, 2005) e Flaminiano (2024), a organização faz uso criativo dos recursos disponíveis, evitando a dependência de grandes estruturas e operando de forma enxuta, com pequeno custo fixo. Essa racionalidade permite maior resiliência diante da instabilidade dos financiamentos e reflete uma mentalidade de racionalizar a utilização de recursos característica marcante de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) em fase de consolidação. Outro aspecto da cultura organizacional é o alto grau de intencionalidade pedagógica. Desde a comunicação com as participantes até a gestão interna, há um esforço consciente de manter uma linguagem acessível, acolhedora e focada no fortalecimento da autonomia. Essa preocupação se manifesta, por exemplo, na forma como os processos de mentoria orientados por escuta e coautoria são estruturadas, no conteúdo das capacitações e nas interações cotidianas com as beneficiárias.

O Instituto busca não apenas transmitir conhecimento, mas também construir um ambiente de confiança, pertencimento e valorização da trajetória de cada mulher atendida.

O perfil do empreendedor social à frente do IDOM e a cultura organizacional da instituição operam em sinergia. Ambos expressam uma concepção de transformação social, fator que tem sido decisiva para a legitimar o Instituto frente a doadores, voluntários e beneficiárias, contribuindo para sua sustentabilidade e expansão mesmo diante de adversidades estruturais significativas.

4.3. Resultados Observados e Impacto Gerado nas Participantes

A avaliação dos resultados e impactos sociais gerados pelo Instituto Dom (IDOM) revela um conjunto de transformações observáveis na vida das mulheres atendidas, cujas trajetórias estão marcadas por condições históricas de exclusão econômica e social. Ao longo de cinco anos de operação, o Instituto implementou projetos de capacitação empreendedora, mentoria, apoio financeiro e inclusão digital que, segundo dados autorrelatados e observações institucionais, contribuíram para a reconfiguração de práticas, atitudes e expectativas de futuro entre as beneficiárias. Um dos principais indicadores de resultados

é o aumento da autoestima e da autoconfiança das participantes, frequentemente registrado em depoimentos espontâneos, pesquisas anônimas e interações em redes de apoio virtual. Embora de complexa quantificação por métricas convencionais, estes efeitos são fundamentais na literatura sobre empoderamento feminino em contextos de vulnerabilidade (Kabeer, 1999; Anita et al. 2024). Ao perceberem-se como agentes capazes de gerir seus próprios negócios, acessar recursos e tomar decisões, as mulheres atendidas começam a reconstruir sua subjetividade a partir de sua capacidade de tomar decisões e não mais apenas de carência configurando em muitos casos, o primeiro passo para mudanças estruturais em suas trajetórias pessoais e profissionais. Operacionalmente, a gestão do IDOM observa a adoção progressiva de práticas de gestão entre as empreendedoras, como a separação entre finanças pessoais e do negócio, o registro de receitas e despesas, o uso de pró-labore e a adoção de ferramentas de controle simples. Essas mudanças, muitas vezes sutis, revelam um processo de internalização de princípios de gestão que, quando aplicados de forma contínua, tendem a melhorar a sustentabilidade dos microempreendimentos. Em alguns casos, essas práticas já resultaram em ganhos concretos de renda, conforme declarado pelas próprias participantes, ainda que o IDOM reconheça as limitações metodológicas e operacionais para medir esse dado com precisão estatística.

Outro resultado refere-se ao fortalecimento das redes de apoio entre as empreendedoras, mediado pela comunidade virtual criada pelo Instituto. Ainda que o formato digital limite interações mais profundas, os grupos em aplicativos de mensagens têm servido como espaços de troca de experiências, esclarecimento de dúvidas e de apoio emocional. A possibilidade de compartilhar dificuldades, celebrar conquistas e manter o vínculo com a equipe do IDOM após o encerramento formal dos projetos contribui para a sensação de pertencimento e continuidade do processo de empoderamento.

Os resultados também se manifestam em mudanças de comportamento frente ao aprendizado e à busca por oportunidades. De acordo com relatos institucionais, muitas participantes passam a valorizar a educação empreendedora como instrumento de transformação pessoal, buscando novos cursos, processos de mentoria orientados por escuta e coautoria e editais de apoio após sua passagem pelo programa., desta maneira o Instituto Dom atua como catalisador de uma trajetória de longo prazo de emancipação econômica, funcionando como porta de entrada para outras políticas e iniciativas. Esse efeito multiplicador é um dos pontos mais promissores do modelo do IDOM, ainda que a organização reconheça limitações na capacidade de realizar acompanhamento sistemático de longo prazo.

Em termos de resultado econômico direto, o aumento de renda declarado pelas participantes é um dado relevante, ainda que difícil de aferir com rigor científico. O Instituto utiliza instrumentos comparativos aplicados antes e depois da intervenção (T0 e T1) como estratégia de avaliação, somados a pesquisas de satisfação baseadas em NPS (Net Promoter Score).

Estas ferramentas fornecem um retrato geral do progresso percebido pelas beneficiárias, mas ainda carecem de triangulação com dados externos ou indicadores objetivos contínuos.

Esse desafio é comum em organizações de pequeno porte que operam com poucos recursos para monitoramento e avaliação sistemática, e aponta para a necessidade de desenvolver soluções tecnológicas e metodológicas mais robustas para essa finalidade no futuro. Os resultados observados nas participantes do IDOM superam os indicadores tradicionais de desempenho econômico e apontam para dimensões subjetivas, relacionais e formativas do impacto social. A organização tem conseguido, com uma estrutura leve e atuação digital, gerar efeitos significativos na vida de mulheres excluídas, demonstrando que a combinação entre educação empreendedora, apoio técnico e redes de cuidado pode produzir transformações duradouras ainda que persistam desafios importantes de escala, sustentabilidade e avaliação, os efeitos até aqui registrados indicam a funcionalidade do modelo.

4.4. Desafios Estruturais e Estratégias de Sustentabilidade do Instituto Dom

Assim como em outras organizações da sociedade civil que operam no campo da inovação social, o IDOM enfrenta uma série de desafios estruturais que limitam sua capacidade de expansão, diversificação de serviços e institucionalização de boas práticas. Entre esses desafios, destacam-se a instabilidade na captação de recursos, a rotatividade e disponibilidade limitada de voluntários, a ausência de um modelo de receita própria e as dificuldades inerentes à comunicação organizacional em ambientes 100% virtuais, estes obstáculos não apenas afetam a operação cotidiana, mas também colocam em risco a perenidade das atividades desenvolvidas pela organização.

A dependência de editais públicos, leis de incentivo e doações pontuais de pessoas físicas configura-se como uma fragilidade do ponto de vista financeiro. Embora o IDOM tenha obtido sucesso na participação em editais como os das plataformas GlobalGiving, programas como Ambev VOA e a Lei Rouanet, o fato de não possuir fontes de receita recorrente gera imprevisibilidade orçamentária e limita o planejamento de longo prazo. Além disso, a ausência de patrocínios empresariais regulares ou de contratos com o setor público reforça o grau de vulnerabilidade da instituição frente a flutuações políticas e econômicas, como já identificado por autores que analisam OSCs no Brasil (IPEA, 2019). Em função deste cenário, o IDOM adota uma política de austeridade operacional rigorosa, com ênfase em baixos custos fixos, estruturas horizontais de gestão e uso intensivo de tecnologias gratuitas ou de baixo custo (como Google Drive, Moodle, plataformas de mensagens instantâneas, entre outros). Essa estratégia de sustentabilidade baseada em bricolagem (Baker & Nelson, 2005; Flaminiano, 2024) tem permitido à organização operar de forma eficiente mesmo com recursos limitados. No entanto, essa racionalidade, embora eficiente no curto prazo, também impõe limites à profissionalização da equipe, ao acompanhamento de resultados a longo prazo e à sistematização de processos internos.

Outro desafio recorrente diz respeito à formação e retenção de equipes voluntárias. A OSC opera praticamente com colaboradores não remunerados, cuja disponibilidade de

tempo e nível de engajamento variam no tempo. A falta de critérios rigorosos na seleção de voluntários nos primeiros anos resultou em dificuldades de alinhamento de expectativas, descontinuidade de ações e baixa produtividade em algumas frentes. Nos últimos anos, o Instituto passou a estruturar diretorias e coordenações intermediárias, buscando criar maior transparência e controle social e também distribuir responsabilidades de forma mais funcional, contribuindo para a construção de uma governança mais estável, embora ainda que dependa da capacidade de articulação do fundador e do comprometimento individual de seus membros.

Em relação à sustentabilidade institucional, o IDOM reconhece a necessidade de desenvolver um modelo de negócio híbrido que combine impacto social com alguma forma de geração de receita própria. Ainda que essa transição não esteja plenamente formulada, há iniciativas em curso para desenvolver produtos e serviços digitais como cursos online, assessorias, ou sistemas internos que possam ser monetizados sem comprometer a gratuidade das ações voltadas ao público-alvo prioritário. Essa estratégia, inspirada em modelos de negócio de OSCs de impacto social como a Artemisia (2025) ou o Instituto Elos (2025), busca desenvolver fontes alternativas de receita capazes de financiar parte da operação da organização de forma mais autônoma e resiliente.

5.Resultados e Discussão

A partir da análise do Instituto Dom (IDOM) como um caso representativo de inovação social digital com foco no empoderamento de mulheres periféricas, foi possível observar evidências consistentes de transformação em múltiplas dimensões. A seguir, os resultados são discutidos à luz das dez proposições previamente estabelecidas.

5.1. Empreendedorismo Híbrido

O IDOM se apresenta como um exemplo típico de organização híbrida, conforme Dacin *et al.* (2010), na medida em que articula lógicas de eficiência empreendedora (uso enxuto de recursos, resultados mensuráveis) com princípios de justiça social e empoderamento. Essa hibridização se manifesta tanto na racionalidade estratégica da liderança quanto nas práticas pedagógicas de suas ações. Como destacado por impacto Yunus (2008), organizações que operam sob essa lógica são movidas pelo valor do, e não pelo lucro, dimensão evidenciada no modelo de atuação do IDOM.

5.2.Transformação Institucional

A atuação do IDOM em territórios digitais, substituindo estruturas presenciais tradicionais, configura um caso de transformação institucional tal como descrito por Mair e Martí (2006) e Vidovic (2023). A organização intervém em lacunas deixadas pelo Estado e pelo mercado como a ausência de capacitação acessível, crédito produtivo e suporte contínuo, criando novas regras, rotinas e significados sociais. A mudança institucional se dá tanto na estrutura de oportunidades das mulheres quanto na forma como estas passam a se perceber: de receptoras de assistência a sujeitas autônomas.

5.3. Empoderamento Multidimensional

A categoria de empoderamento empregada neste estudo segue Kabeer (1999) e Anita et al. (2024), que propõe um modelo composto por recursos, agência e realizações. O IDOM atua diretamente sobre todos esses eixos: (i) oferece recursos materiais (bens, microcrédito), (ii) promove agência por meio da escuta ativa e processos de mentoria orientados por escuta e coautoria horizontalizadas, e (iii) favorece conquistas que extrapolam o plano econômico — como autoestima, confiança e pertencimento. Guérin *et al.* (2023) reforçam que tais conquistas são especialmente significativas em contextos de informalidade e vulnerabilidade.

5.4. Saberes Situados

Ao reconhecer e valorizar os saberes práticos das empreendedoras, o IDOM aproxima-se da abordagem de Gherardi (2017), que trata o conhecimento como algo incorporado, relacional e produzido no cotidiano. As formações não impõem um currículo rígido, mas partem das realidades e experiências das participantes. Isso reflete uma pedagogia crítica de base freiriana, ampliada por Gadotti (2009), segundo o qual “a economia solidária é um espaço educativo onde se aprende vivendo”.

5.5. Inovação Social em Rede

O uso de plataformas digitais como plataformas de mensagens instantâneas, Moodle e Google Drive para realizar atividades formativas e manter o vínculo pós-formação demonstra uma lógica de inovação social mediada por rede, conforme Castells (1999) e Santos (2021). A formação de comunidades simbólicas, com laços afetivos mediados por tecnologia, fortalece a noção de territorialidade expandida (Haesbaert, 2004) e permite ao IDOM alcançar localidades onde a presença física não seria viável financeiramente.

5.6. Pedagogia Freiriana

O modelo de atuação do IDOM é fortemente inspirado na pedagogia do oprimido (Freire, 1979), adotando princípios como escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Gadotti (2009) argumenta que a economia solidária é, por natureza, educativa, e o IDOM dá concretude a essa tese ao transformar cada módulo, mentoria e grupo virtual em espaços pedagógicos de formação da mulher como sujeito de direitos.

5.7. Bricolagem Empreendedora

Na gestão institucional, o IDOM revela características típicas da bricolagem organizacional, tal como definida por Baker e Nelson (2005) e Flaminiano (2024) mobilização de recursos disponíveis, adaptação criativa e resistência à dependência de financiadores tradicionais. A estrutura horizontal, a gestão voluntária, o uso de ferramentas gratuitas e o foco em entregas práticas com poucos recursos evidenciam essa racionalidade, comum a muitas OSCs de base (IPEA, 2019).

5.8.Effectuation

O processo decisório do IDOM também pode ser interpretado sob a ótica da *effectuation*, proposta por Sarasvathy (2001) e Galkina e Jack (2022). As escolhas não partem de metas definidas a priori, mas se constroem a partir dos meios disponíveis, da coautoria com mentoras e da experimentação constante com os públicos atendidos. A flexibilidade e o foco em “começar com o que se tem” são princípios visíveis tanto na atuação das empreendedoras quanto na organização como um todo.

5.9.Transparência em OSCs

Embora o IDOM ainda enfrente limitações para institucionalizar indicadores e mecanismos robustos de prestação de contas, observa-se uma preocupação crescente com a governança, a transparência e a formalização de processos. A criação de coordenações intermediárias e o uso de relatórios de atividades refletem um movimento de transição de uma lógica informal para práticas mais alinhadas ao que ABONG (2022) define como *accountability* horizontal, ou seja, de compromisso com os públicos envolvidos — voluntários, beneficiárias e apoiadores.

5.10.Avaliação de Impacto Social

A medição de resultados ainda é um ponto frágil da organização. O uso de instrumentos comparativos aplicados antes e depois da intervenção cujas perguntas abordam a probabilidade de recomendação da iniciativa, o cumprimento da missão institucional, a aderência aos valores do Instituto (como respeito, transparência e solidariedade), e os efeitos percebidos em termos de aumento de renda, crescimento dos negócios e mudanças nos resultados, também avalia a utilidade das mentorias, capacitações e encontros mensais, oferece indícios de impacto percebido, mas carece de triangulação com indicadores objetivos. Como apontam Ebrahim & Rangan (2014), e Benjamin et al. (2023) a mensuração de impacto em OSCs exige alinhamento entre missão, escopo e resultados. O IDOM demonstra essa intenção, mas precisa avançar na construção de sistemas avaliativos integrados e contínuos.

Segue abaixo Tabela 1 com as categorias analíticas, suas descrições, autores referência e as evidências de pesquisa encontradas:

Tabela 1 - Categorias Analíticas

Categoria Analítica	Descrição da Categoria	Autores/Referências	Evidências
Empreendedorismo Híbrido	Combinação entre racionalidade econômica e sensibilidade social no empreendedorismo.	Dacin et al. (2010); Bornstein & Davis (2010); Yunus (2008); Kumitha et al (2025)	A atuação do IDOM articula eficiência e justiça social, com uso de indicadores mensuráveis e propósito emancipador.

Transformação Institucional	Mudança nas normas e estruturas sociais a partir da atuação de empreendedores sociais.	Mair & Martí (2006); Vidovic (2023)	Criação de nova arquitetura institucional baseada em rede e conectividade para atuar onde Estado e mercado falham.
Empoderamento Multidimensional	Ampliação das capacidades das mulheres em termos de renda, decisão e reconhecimento social.	Kabeer (1999); Guérin et al. (2023); Anita et al. (2024)	Relatos de aumento da autoestima, autoconfiança, renda, tomada de decisão e ação nas dinâmicas familiares.
Saberes Situados	Valorização de saberes cotidianos, comunitários e não formais nas práticas pedagógicas.	Gherardi (2017); Gadotti (2009)	Valorização dos saberes das empreendedoras, metodologias que respeitam ritmos e realidades vividas.
Inovação Social em Rede	Uso de tecnologias digitais para formar laços de solidariedade e expandir o alcance.	Castells (1999); Haesbaert (2004); Santos (2021)	Uso estratégico do WhatsApp, para formação e manutenção de vínculos com participantes.
Pedagogia Freiriana	Educação como prática libertadora centrada na escuta e coautoria dos participantes.	Gadotti (2009); Freire (1979)	Formações e mentorias baseadas na escuta ativa e na reconstrução de trajetórias de vida com base no diálogo.
Bricolagem Empreendedora	Uso criativo de recursos escassos e improvisação estratégica no desenvolvimento organizacional.	Baker & Nelson (2005), Flaminiano (2024)	Operação enxuta com uso de recursos acessíveis, voluntariado, e criatividade para contornar escassez.
Effectuation	Ação empreendedora orientada pelos meios disponíveis e pela cocriação com parceiros.	Sarasvathy (2001), Galkina & Jack (2022)	Decisões baseadas em recursos disponíveis e adaptação contínua de metodologias ao contexto das mulheres.

Accountability em OSCs	Transparência, legitimidade e comunicação entre OSCs e públicos diversos.	ABONG (2022); IPEA (2019)	Criação de coordenações intermediárias, relatórios e esforços por maior controle social e governança.
Avaliação de Impacto Social	Mensuração da efetividade das ações sociais com base em resultados e escopo de missão.	Ebrahim & Rangan (2014); PNUD (2022), Benjamin et al. (2023)	Aplicação de T0/T1 e NPS; reconhecimento da limitação de dados objetivos e planos de avanço em avaliação.

Fonte: Autores

A análise de resultados do Instituto Dom demonstra que a combinação entre pedagogia crítica, inovação digital e racionalidade empreendedora pode gerar efeitos significativos na vida de mulheres periféricas. Ao operar na fronteira entre ação social e empreendedora, o IDOM contribui para o debate sobre o papel das OSCs no enfrentamento das desigualdades estruturais no Brasil, e oferece um modelo replicável em função de seus resultados positivos de intervenção emancipadora em rede.

Considerações Finais

O presente estudo de caso do Instituto Dom (IDOM) oferece uma contribuição para a compreensão das dinâmicas contemporâneas do empreendedorismo social no Brasil, especialmente em ambientes de exclusão e econômica. A trajetória, os processos e os resultados da organização analisada revelam a complexidade e o potencial de iniciativas que articulam inovação metodológica, compromisso ético e uso estratégico de tecnologias digitais na promoção da justiça social. A partir de uma atuação marcada por simplicidade operacional com foco em impacto direto e escuta ativa das participantes, o IDOM tem conseguido promover mudanças estruturais na vida de mulheres periféricas excluídas dos circuitos formais de crédito, formação e oportunidades de mercado.

Tais transformações envolvem tanto mudanças práticas — como o uso de ferramentas de gestão e aumento de renda — quanto subjetivas, especialmente o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da consciência de direitos. O modelo metodológico do Instituto, estruturado em quatro etapas (capacitação EAD, processos de mentoria orientados por escuta e coautoria, capital semente e comunidade), mostra-se produtivo na combinação entre acessibilidade, aplicabilidade e empoderamento. Além disso, a cultura organizacional baseada na bricolagem, na participação igualitária e na ética do cuidado contribui para a construção de uma instituição resiliente, adaptável e comprometida com seus princípios fundantes. A liderança do empreendimento, exercida por um agente híbrido com formação técnica e sensibilidade social, também se configura como um fator-chave de sucesso.

Entre os desafios enfrentados destacam-se a instabilidade financeira, a dificuldade de mensuração de impacto de longo prazo e a manutenção de vínculos comunitários em um modelo de operação virtual. A resposta a esses desafios tem incluído a busca por novas formas de financiamento, o fortalecimento da equipe interna e o desenvolvimento de sistemas e produtos que possam sustentar a escalabilidade do modelo. Do ponto de vista teórico, o caso do IDOM permite dialogar com diversas abordagens do campo da inovação social e do empreendedorismo em ambientes adversos. As noções de bricolagem (Baker & Nelson, 2005; Flaminiano 2024), effectuation (Sarasvathi, 2001) e empreendedorismo institucional (Tracey, Jarvis, 2007; Naatu et al. 2022) encontram eco nas estratégias adotadas pela organização. O estudo também reforça a importância de modelos pedagógicos críticos, inspirados em Paulo Freire (1979), para a formação de sujeitos autônomos e politicamente conscientes.

Recomenda-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos longitudinais que acompanhem o percurso das beneficiárias após a participação nos programas, bem como análises comparativas com outras OSCs que atuam com base digital e foco em empreendedorismo. Investigações quantitativas que explorem o resultado econômico das intervenções, assim como estudos de redes que mapeiem os ecossistemas de colaboração em que o IDOM está inserido, também podem enriquecer a compreensão do fenômeno. Em um contexto marcado por crescentes retrocessos sociais, econômicos e ambientais, experiências como a do Instituto Dom reafirmam a ação da sociedade civil organizada para a promoção de mudanças estruturais a partir da base. Ao combinar estratégia, sensibilidade e compromisso com o bem comum, o IDOM se apresenta como uma possibilidade de ação transformadora em rede, operando a partir da periferia para reconfigurar os centros de poder, saber e oportunidade. Seu percurso inspira não apenas outras organizações, mas também a academia, o setor público e a sociedade em geral a repensarem suas formas de intervir no mundo.

6.Referências

- ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. (2022). *Marco regulatório das organizações da sociedade civil: Desafios e perspectivas*. ABONG. <https://abong.org.br>
- Artemisia. (s.d.). *Quem somos*. Artemisia. Recuperado em 18 de julho de 2025, de <https://artemisia.org.br/quem-somos>
- Baker, T., & Nelson, R. E. (2005). Creating something from nothing: Resource construction through entrepreneurial bricolage. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 329–366. <https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.3.329>
- Benjamin, L. M., Ebrahim, A., & Gugerty, M. K. (2023). Nonprofit organizations and the evaluation of social impact: A research program to advance theory and practice. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 52(1_suppl), 313S-352S.
- Bornstein, D., & Davis, S. (2010). *Social entrepreneurship: What everyone needs to know*. Oxford University Press.
- BUREAU OF EUROPEAN POLICY ADVISERS – BEPA. *Empowering People, Driving Change: Social Innovation in the European Union*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2010. Disponível em: https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/system/files/generated/document/en/social_innovation_decade_of_changes.pdf Acesso em: 18 jul. 2025.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (6ª ed.). Paz e Terra.
- Dacin, P. A., Dacin, M. T., & Matear, M. (2010). Social entrepreneurship: Why we don't need a new theory and how we move forward from here. *Academy of Management Perspectives*, 24(3), 37–57. <https://doi.org/10.5465/amp.24.3.37>

- Ebrahim, A., & Rangan, V. K. (2014). What impact? A framework for measuring the scale and scope of social performance. *California Management Review*, 56(3), 118-141.
<https://doi.org/10.1525/cmr.2014.56.3.118>
- Felicia Naatu, Ilan Alon & Rehema Uwamahoro (2022) Micro-Franchising in the Bottom of the Pyramid Market: Rwanda, *Journal of Social Entrepreneurship*, 13:1, 71-91, DOI: 10.1080/19420676.2020.1755347
- Flaminiano, J. P. C. (2024). Entrepreneurial bricolage: A key to innovation for SMEs in a developing economy. *Small Business International Review*, 8(1).
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2009). *Economia solidária como práxis pedagógica*. Instituto Paulo Freire.
<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2801>
- Gherardi, S. (2017). *Practice as a collective and knowledgeable doing* (University of Siegen Working Paper Series, No. 17/2). University of Siegen. <https://mediarep.org/bitstreams/c1746535-c7ca-40d9-8769-261c4f022699/download>.
- Guérin, I., Doligez, F., & Morvant-Roux, S. (2023). *Microfinance, debt and over-indebtedness: Juggling with money*. Routledge.
- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.
- Instituto Elos. (s.d.). *O que fazemos*. Instituto Elos. Recuperado em 18 de julho de 2025, de <https://institutoelos.org/o-elos/>
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2019). *As organizações da sociedade civil no Brasil: Um panorama institucional*. IPEA.
https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/191205_panorama_osc.pdf
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Kummitha, R. K. R. (2025). *Social Entrepreneurship: A Well-Being Based Approach*. *Journal of Business Ethics* (Springer).
- Mair, J., & Martí, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2022). *Avaliação de impacto de iniciativas sociais no Brasil*. <https://www.undp.org/pt/brazil>
- Raj, Anita & Dey, Arnab & Rao, Namratha & Yore, Jennifer & McDougal, Lotus & Bhan, Nandita & Silverman, Jay G. & Hay, Katherine & Thomas, Edwin E. & Fotso, Jean Christophe & Lundgren, Rebecka, 2024. "[The EMERGE framework to measure empowerment for health and development](#)," *Social Science & Medicine*, Elsevier, vol. 351(S1).
- Santos, B. de S. (2021). *O futuro começa agora: Da pandemia à utopia*. Boitempo.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243-263.
<https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378020>
- Šebestová, J. D., & Krejčí, P. (2021). How do social enterprises deliver tailored support to minority entrepreneurs? In T. M. Cooney (Ed.), *The Palgrave Handbook of Minority Entrepreneurship* (pp. 439-464). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66603-3_22
- Tracey, P., & Jarvis, O. (2007). Toward a theory of social venture franchising. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(5), 667-685. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00194.x>
- Uddin, M. K., Al Sayed, A., & Khan, S. I. (2024). Unveiling the Drivers of Social Entrepreneurship Intentions: Insights from Business Graduates in Bangladesh. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1-25.
<https://doi.org/10.1080/19420676.2024.2400914>
- Vidovic, D. (2023). The meaning of being a social entrepreneur in the society of multiple transitions. *Social Enterprise Journal*, 19(3), 237-255.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª ed., trad. C. M. Herrera). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Yunus, M. (2008). *Criando um mundo sem pobreza: O social business e o futuro do capitalismo*. Elsevier.

Para além do Empreendedorismo: A Educação Como Ferramenta de Transformação de Mulheres em Vulnerabilidade Social

Franciele Silva Cruz

Instituto Federal de Sergipe – IFS | admfrancielesc@outlook.com

Resumo: Este artigo investiga o papel da educação como ferramenta de transformação social e empoderamento para mulheres em situação de vulnerabilidade, a partir da experiência prática da autora como docente no Programa Mulheres Mil, iniciativa do Governo Federal em parceria com o Instituto Federal de Sergipe. Entre 2023 e 2024, foram atendidas turmas em diferentes municípios do estado, contemplando mulheres com baixa escolaridade, situações de violência de gênero, desemprego e exclusão social. Utilizando a metodologia do relato de experiência com abordagem qualitativa, fundamentada na observação participante e na análise crítica das práticas pedagógicas, o estudo destaca os impactos da educação formal e informal no fortalecimento da autoestima, autonomia econômica e construção de redes solidárias. Além dos conteúdos técnicos, o processo educativo contribuiu para o resgate de identidades, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a ampliação da participação cidadã dessas mulheres. Conclui-se que a educação no contexto de vulnerabilidade vai além da capacitação técnica, configurando-se como um instrumento vital de resistência, inclusão social e emancipação feminina.

Palavras-chave: educação, empoderamento, inclusão social, vulnerabilidade social, mulheres.

Abstract: This article investigates the role of education as a tool for social transformation and empowerment for women in vulnerable situations, based on the author's practical experience as a teacher in the Mulheres Mil Program, a Federal Government initiative in partnership with the Federal Institute of Sergipe. Between 2023 and 2024, classes were held in various municipalities, including women with low literacy levels, gender-based violence experiences, unemployment, and social exclusion. Using an experience report methodology with a qualitative approach, grounded in participant observation and critical analysis of pedagogical practices, the study highlights the impact of formal and informal education on strengthening self-esteem, economic autonomy, and building solidarity networks. Beyond technical content, the educational process contributed to identity recovery, socioemotional skill development, and increased civic participation. The study concludes that education in contexts of vulnerability goes beyond technical training, becoming a vital instrument of resistance, social inclusion, and female emancipation.

Keywords: education, empowermen, social inclusion, social vulnerability, women

1 Introdução

A educação sempre foi apontada como um dos principais meios para promover transformação social, sendo crucial para a redução das desigualdades e para a construção de sociedades mais justas e inclusivas (Freire, 1996; Sen, 1999). No entanto, mulheres em situação de vulnerabilidade social enfrentam múltiplas barreiras para acessar e permanecer nos espaços educativos formais e informais, como as desigualdades econômicas, culturais, de gênero e a violência doméstica (Crenshaw, 1989; hooks, 2013).

O Brasil, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, ainda apresenta índices preocupantes de evasão escolar e baixa escolaridade entre mulheres em situação de pobreza, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). Este cenário ressalta a importância de programas educativos que não apenas ofereçam conhecimentos técnicos, mas também promovam o empoderamento pessoal, o fortalecimento da autoestima e a construção de redes de apoio social.

Este artigo parte do relato de experiência da autora enquanto docente no Programa Mulheres Mil, uma iniciativa que articula Governo Federal e Institutos Federais para qualificação profissional de mulheres vulnerabilizadas socialmente, buscando ir além da capacitação técnica e atuar na promoção da cidadania e autonomia. O objetivo central é analisar de que forma a educação ofertada pelo programa contribui para a transformação das vidas dessas mulheres, ampliando suas possibilidades profissionais, pessoais e sociais, em contextos marcados por desigualdades e violências.

2 Revisão da Literatura

A relação entre educação, gênero e vulnerabilidade social tem sido amplamente estudada em várias áreas do conhecimento, evidenciando que o processo educativo é fundamental para a promoção da equidade e inclusão social (Bourdieu; Passeron, 1970; Sen, 1999). Freire (1996) destaca que a educação deve ser entendida como um ato de liberdade, em que o sujeito se torna protagonista de sua própria história e transformação social. Nesse sentido, a educação de mulheres em situação de vulnerabilidade requer metodologias dialógicas e inclusivas que respeitem suas vivências, saberes e desafios cotidianos (hooks, 2013). A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Crenshaw (1989), é essencial para interpretar as múltiplas formas de opressão que afetam essas mulheres, como gênero, raça, classe social e território, e como tais marcadores impactam sua inserção no sistema educacional e mercado de trabalho.

Programas como o Mulheres Mil são iniciativas recentes que buscam atender a essas demandas, oferecendo formação profissional integrada a práticas de empoderamento feminino e promoção da cidadania (Ministério da Educação, 2022). Estudos avaliativos desses programas indicam que a formação técnica aliada ao fortalecimento pessoal tem potencial para ampliar a autonomia econômica e social das participantes (Silva; Souza, 2021; Oliveira, 2023).

Além disso, a educação de adultos e jovens (EJA), especialmente quando voltada para mulheres, deve considerar as especificidades das trajetórias escolares interrompidas, a importância do ambiente acolhedor e a valorização dos saberes populares para garantir efetividade e permanência (Scott, 2018; Santos, 2006). Por fim, o papel da educação como ferramenta de resistência em contextos de violência de gênero é um tema crescente, que ressalta a importância do espaço educativo como local de escuta, acolhimento e construção de novas narrativas (Machado & Pereira, 2020).

3 Metodologia

Este estudo utiliza a metodologia do relato de experiência com abordagem qualitativa, que possibilita uma análise detalhada e reflexiva das práticas educativas e dos impactos observados ao longo da atuação docente no Programa Mulheres Mil. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de que ela permite analisar processos sociais complexos a partir das percepções, sentidos e experiências dos sujeitos envolvidos, priorizando a profundidade em detrimento da generalização (Saunders; Lewis; Thornhill, 2023). No contexto deste trabalho, essa perspectiva mostrou-se adequada, pois valoriza o conhecimento gerado pela própria vivência da docente e das alunas, possibilitando captar nuances, subjetividades e transformações que dificilmente seriam apreendidas por métodos quantitativos. A atuação da autora ocorreu entre os anos de 2023 e 2024, em diferentes municípios do estado de Sergipe, abrangendo tanto a capital quanto o interior.

No desenvolvimento desta experiência, a autora trabalhou diretamente com cerca de 50 mulheres, distribuídas em três turmas diferentes. Todas apresentavam perfil de vulnerabilidade social, marcado por situações como violência doméstica (confirmada em ao menos 15 casos), insegurança alimentar, pobreza menstrual e dificuldade de conciliar os estudos com a maternidade, já que algumas precisavam levar os filhos para as aulas. As turmas eram compostas majoritariamente por mulheres com mais de 25 anos, que apresentavam escolaridade inferior ao ensino médio e vivências marcadas por exclusão social, violência doméstica e desemprego. As aulas ocorreram em ambientes diversificados, como salas de aula convencionais, salões paroquiais, creches e residências cedidas pela comunidade, o que demandou adaptações metodológicas constantes para garantir o engajamento e a permanência das alunas.

Dentre as disciplinas ministradas destacam-se: Noções de Empreendedorismo, Cooperativismo e Economia Solidária. Além disso, foram utilizadas ferramentas pedagógicas diversificadas, como rodas de conversa, mapas da vida, oficinas práticas e recursos digitais, com o objetivo de acolher as diferentes realidades e facilitar o processo de aprendizagem. A coleta de dados baseou-se na observação participante, registros diários da docente, relatos e reflexões sobre as interações em sala e as mudanças percebidas no comportamento e desenvolvimento das alunas. A análise seguiu uma lógica reflexiva, integrando os dados empíricos à revisão bibliográfica, com vistas a compreender as transformações concretas e simbólicas ocorridas durante o processo educativo. A opção metodológica pela abordagem qualitativa não excluiu a preocupação em registrar a

dimensão do grupo participante, mas, sobretudo, privilegiou a compreensão das vivências e significados atribuídos pelas próprias mulheres ao processo educativo. Nesse sentido, a coleta e análise de dados seguiram até o ponto de saturação, momento em que os relatos passaram a convergir e não emergiam novas categorias relevantes de análise, assegurando consistência interpretativa aos resultados apresentados.

4 Resultados

A análise dos registros e observações revelou múltiplos impactos na trajetória das mulheres atendidas, evidenciando que o Programa Mulheres Mil foi além da simples transmissão de conteúdos técnicos.

- **Resgate da autoestima e fortalecimento da identidade.** Muitas participantes apresentavam baixa autoestima e sentimento de invisibilidade social, decorrentes de contextos de violência, abandono escolar e dificuldades financeiras. Durante as aulas, especialmente nas rodas de conversa e atividades reflexivas como o mapa da vida, foi possível observar a reconstrução do senso de valor pessoal e pertencimento, que se refletiu na maior participação e engajamento nas atividades.
- **Desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.** Além dos conteúdos sobre empreendedorismo e economia solidária, as alunas desenvolveram habilidades socioemocionais importantes, como comunicação, cooperação, empatia e resiliência. O ambiente educativo promoveu a construção de redes de apoio, nas quais as mulheres passaram a trocar experiências, apoiar-se mutuamente e enfrentar desafios coletivamente.
- **Superação das barreiras sociais e educacionais.** A presença de alunas analfabetas ou com baixa escolaridade exigiu a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas e sensíveis, visando evitar constrangimentos e promover o acesso ao conhecimento. O uso de tecnologia, por exemplo, foi adaptado para que todas pudessem participar, mesmo aquelas sem familiaridade digital prévia.
- **Impactos concretos na autonomia econômica.** Algumas alunas relataram o início ou fortalecimento de pequenos empreendimentos, especialmente nas áreas de culinária, artesanato e cuidado de idosos. Para a turma de cuidadores de idosos, a qualificação profissional resultou em maior inserção no mercado de trabalho, evidenciando a contribuição direta do programa para a geração de renda.
- **Enfrentamento da violência e da vulnerabilidade.** O relato de casos de violência de gênero, a ausência de apoio familiar e as dificuldades para cuidar dos filhos durante as aulas indicam que o programa também funcionou como espaço de conscientização e acolhimento, ampliando o entendimento sobre direitos e formas de resistência.

5 Discussão

Os resultados apresentados confirmam a importância da educação como agente transformador na vida de mulheres em situação de vulnerabilidade social, corroborando as

reflexões de Freire (1996) sobre a educação libertadora e dialógica. O ambiente educativo criado no Programa Mulheres Mil foi mais do que um espaço para aquisição de conhecimentos técnicos: configurou-se como um local de acolhimento, escuta e construção coletiva de novas narrativas de vida.

A superação de barreiras educacionais, sociais e emocionais revela a complexidade da vulnerabilidade enfrentada pelas alunas, que envolve não apenas aspectos econômicos, mas também o enfrentamento cotidiano de violências de gênero, discriminações e desqualificação social. Nesse sentido, o papel do docente extrapola a função tradicional, assumindo a mediação afetiva e política necessária para garantir o protagonismo feminino. Ao incorporar metodologias que valorizam o saber prévio e a experiência de vida das mulheres, o programa dialoga com autores como hooks (2013), que defendem a educação como prática da liberdade e resistência contra as opressões. O fortalecimento da autoestima e a criação de redes solidárias evidenciam que o empoderamento não se limita ao aspecto econômico, mas se estende à esfera social e subjetiva.

Além disso, o enfoque no empreendedorismo, cooperativismo e economia solidária aproxima-se das perspectivas críticas que apontam para formas alternativas de desenvolvimento econômico, mais inclusivas e sustentáveis (Silva; Souza, 2021). Essas estratégias contribuem para a autonomia das mulheres, mas também para a construção de coletividades que desafiam as desigualdades estruturais.

Finalmente, a experiência docente revela desafios e limitações, como a precariedade dos espaços físicos, a dificuldade de conciliar as múltiplas responsabilidades das alunas e a necessidade de políticas públicas integradas que garantam suporte amplo para essas populações. Nesse ponto, é importante reconhecer que a discussão apresenta-se com algumas limitações: a maior prende-se à não abordagem de uma parte dos resultados obtidos e/ou a uma análise ainda superficial de determinados aspectos. Apesar disso, o impacto positivo observado reforça a relevância de programas que articulam formação técnica, desenvolvimento pessoal e inclusão social.

6 Conclusão

Este relato de experiência demonstrou que a educação ofertada pelo Programa Mulheres Mil tem um impacto profundo e multifacetado na vida de mulheres em situação de vulnerabilidade. O processo educativo, quando sensível às especificidades do público atendido, é capaz de promover transformações que ultrapassam a esfera técnica e econômica, contribuindo para a reconstrução da identidade, o fortalecimento da autoestima e a ampliação da cidadania.

O certificado obtido pelas alunas simboliza mais que uma qualificação: representa a superação de histórias marcadas por desigualdades, violência e exclusão. Para a docente, a experiência foi igualmente enriquecedora, proporcionando aprendizados que extrapolam o campo acadêmico e reforçam a importância do compromisso social da educação. Assim, reafirma-se a necessidade de continuidade e ampliação de iniciativas como o Mulheres Mil, que promovem a interseção entre formação profissional, empoderamento

feminino e inclusão social, oferecendo respostas concretas aos desafios enfrentados por mulheres vulnerabilizadas.

7 Recomendações

Com base na experiência relatada e nas reflexões teóricas desenvolvidas, recomenda-se:

A implementação de ações intersetoriais que integrem educação, assistência social, saúde e segurança para atender de forma abrangente às necessidades das mulheres em situação de vulnerabilidade.

A oferta de formação continuada para docentes, com foco em metodologias humanizadas, inclusivas e dialógicas, capazes de acolher e potencializar os saberes e experiências das alunas.

A valorização e incorporação dos saberes populares e das experiências de vida como ponto de partida para o ensino técnico, reconhecendo as múltiplas formas de conhecimento e resistência.

A expansão do Programa Mulheres Mil para outras regiões, com monitoramento e avaliação participativa, garantindo a adaptação dos conteúdos e metodologias às realidades locais.

O fortalecimento das redes de apoio e solidariedade entre as participantes, estimulando a continuidade das relações e ações coletivas além do período do curso.

Referências

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of anti-discrimination doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qTJrEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA354>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- hooks, b. (2013). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *PNAD contínua: Educação e trabalho*. IBGE.
- Machado, A., & Pereira, R. (2020). A educação como ferramenta de enfrentamento da violência de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250067. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250067>
- Ministério da Educação. (2022). *Programa Mulheres Mil: Relatório anual*. MEC.
- Oliveira, S. (2023). Formação técnica e empoderamento feminino: Uma análise do Programa Mulheres Mil. *Revista de Políticas Públicas*, 15(2), 45–61. <https://doi.org/xxxxx>
- Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Cortez.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2023). *Research methods for business students* (9th ed.). Pearson.
<https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/99513354902346>
- Scott, C. (2018). Educação de jovens e adultos: Perspectivas e desafios. *Educação em Revista*, 34(1), 115–132.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Silva, M., & Souza, L. (2021). Empreendedorismo e economia solidária entre mulheres em situação de vulnerabilidade. *Revista de Estudos Feministas*, 29(3), e70936.

ÁREA TEMÁTICA 4 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EMPREENDEDORISMO

A Influência da Formação Tecnológica nas Intenções Empreendedoras dos Estudantes: Proposta de um Modelo

Ana Teresa Colenci Trevelin

Faculdade de Tecnologia de São Carlos | ana.trevelin@fatec.sp.gov.br

Vanessa Crsthina Gatto

Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá | vanessa.gatto@fatec.sp.gov.br

Resumo: Esta pesquisa investigou a importância do empreendedorismo e da formação empreendedora entre os egressos do ensino técnico e tecnológico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). O objetivo principal foi identificar as variáveis que influenciam a intenção empreendedora desses indivíduos, em um cenário de crescente relevância do empreendedorismo frente ao desemprego e às transformações do mercado de trabalho. O estudo destaca que o empreendedorismo vai além da criação de negócios, englobando também iniciativas colaborativas, sociais e ambientais. Nesse sentido, o CEETEPS tem buscado mapear fatores que contribuem para o desenvolvimento de jovens empreendedores inovadores. No entanto, a ausência de indicadores confiáveis para mensurar as intenções empreendedoras ainda representa um desafio à formulação de políticas públicas e educacionais mais eficazes. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica composta por revisão bibliográfica, análise bibliométrica e análise sistemática de dados, com o intuito de compreender as múltiplas dimensões do perfil empreendedor. A hipótese central, de que o perfil empreendedor é multidimensional e pode ser avaliado e fortalecido por meio de indicadores específicos, foi confirmada ao longo do estudo. Como contribuição prática, foi realizada uma ampla revisão sistemática da literatura com base em um estudo bibliométrico, que resultou na formulação de um modelo teórico e de um questionário validado, capaz de mensurar a intenção empreendedora entre egressos do ensino técnico e tecnológico. Os resultados reforçam a necessidade de promover ações educativas mais alinhadas às competências empreendedoras e de criar instrumentos que auxiliem na avaliação e no desenvolvimento do perfil empreendedor dos estudantes. Estudos futuros pretendem ampliar a aplicação do questionário a egressos de todos os cursos das Etec e Fatecs, bem como a ex-alunos de instituições parceiras, como o Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC – Portugal), e da UNESP, expandindo significativamente o escopo da pesquisa e suas contribuições para o campo do empreendedorismo educacional.

Palavras-chave: empreendedorismo, egressos, formação empreendedora, indicadores

Abstract: This research investigated the importance of entrepreneurship and entrepreneurial education among graduates of technical and technological education from the State Center for Technological Education Paula Souza (CEETEPS). The main objective was to identify the variables that influence the entrepreneurial profile of these individuals in a context where entrepreneurship has gained increasing relevance due to unemployment and changes in the labor market. The study highlights that entrepreneurship goes beyond business creation, encompassing collaborative, social, and environmental initiatives. In this sense, CEETEPS has been working to map the factors that contribute to the development of young, innovative entrepreneurs. However, the lack of reliable indicators to measure entrepreneurial intentions still poses a challenge for the formulation of effective public and educational policies. The research adopted a methodological approach consisting of

literature review, bibliometric analysis, and systematic data analysis, aiming to understand the multiple dimensions of the entrepreneurial profile. The central hypothesis — that the entrepreneurial profile is multidimensional and can be assessed and strengthened through specific indicators — was confirmed throughout the study. As a practical contribution, a comprehensive systematic literature review was conducted through a bibliometric study, resulting in the development of a theoretical model and a validated questionnaire capable of measuring the entrepreneurial intention of graduates from technical and technological education. The results reinforce the need to promote educational actions more aligned with entrepreneurial skills and to develop tools that assist in assessing and fostering students' entrepreneurial profiles. Future studies aim to extend the application of the questionnaire to graduates from all Etec and Fatec programs, as well as alumni from the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (IPVC), in Portugal, and UNESP, significantly expanding the scope and impact of the research in the field of educational entrepreneurship.

Keywords: entrepreneurship, graduates, entrepreneurial training, indicators

Introdução

Visto que a concorrência está cada vez mais crescente, por conta das grandes e rápidas mudanças tecnológicas, é importante e fundamental para a formação profissional o conhecimento de práticas de inovação e empreendedorismo. Zhang et al. (2020), Longva, Strand e Pasquine (2020). Com esse reposicionamento, o estudante terá mais uma oportunidade de entender e transformar a sociedade, por meio da intenção e determinação de se tornarem empreendedores.

Embora o empreendedorismo acadêmico tenha conquistado reconhecimento considerável na literatura, (Chen, 2018; Fellnhofer, 2018; Fernández Pérez et al., 2019; Liu et al., 2019; Tang et al., 2018), a própria natureza do conceito empreendedor como citado por Schumpeter (1934), Kirzner (1973), Drucker (1985), Saravasthy (2001) e Shane e VenKataraman (2000), aborda sua natureza interdisciplinar e sua essência multifacetada. Kusumojanto et al., 2020; Cui & Bell, 2022, em seus estudos apontam as diversas ações e capacitações voltadas para o desenvolvimento do perfil empreendedor.

Segundo Trevelin (2018), as mudanças socioeconômicas repercutem nos modelos organizacionais e nas estruturas produtivas, demandando novos perfil profissionais e alterando as relações capital-trabalho, emprego-renda. Nesse contexto, a universidade tem o papel de pesquisar, gerar conhecimento, atuar e transformar a sociedade, estimulando as competências empreendedoras na formação do estudante.

Tomy e Parede (2020) afirmam que as universidades estão fortalecendo cada vez mais a mentalidade empreendedora nos estudantes, visto que, o Empreendedorismo passou a ser visto como uma opção de atrativa de carreira profissional.

Assim, considerar o importante papel da formação do tecnólogo cidadão e empreendedor reafirma a importância do desenvolvimento de uma formação para o desenvolvimento econômico e social, contribuindo para uma sociedade crítica, criativa, comprometida e pró-ativa. Com esse foco o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) direciona esforços para mapear os fatores que influenciam o empreendedorismo entre seus egressos. Para isso trabalhar com indicadores avaliados e validados traz para as políticas

institucionais estratégias que sustentem o conceito e a aplicação do empreendedorismo (Borges Júnior, Andreassi e Nassif et al., 2017; Jannuzzi, 2014)

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) tiveram sua concepção a partir da Lei 5540/1968, que tinha como objetivo implantar uma reforma universitária e abria possibilidade para novas formas de cursos superiores. O artigo 18 dispunha que, “Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional”. Para ASCOM (s.d.) CEETEPS - prepara profissionais com qualificação específica, pragmática e voltada ao mercado de trabalho. Sendo assim, para o CEETEPS esse profissional tem uma importância estratégica, “capaz de tornar as empresas e a sociedade mais competitivas, melhorando a produtividade”; sua formação interdisciplinar permite uma atuação em diversas áreas dentro de sua especialidade. Como Chimendes (2011) afirma, o processo está em reconhecer o papel da escola, das empresas, e do governo que mesmo com objetivos diferentes existem pontos de convergência quer na agregação de valor às mercadorias e serviços, quer na continuidade do desenvolvimento científico e tecnológico, ou ainda, nos reflexos positivos que esta parceria pode trazer para a economia e para o bem-estar dos cidadãos. Desenvolver competências, habilidades e atitudes empreendedoras podem trazer oportunidade de carreira tanto individualmente quanto nas organizações

É preciso entender o que é ser empreendedor. Audretsch (2012) pesquisou sobre as três principais escolas que estudam o empreendedorismo; a alemã, americana e a austríaca e concluiu que “ser empreendedor|| está relacionado à capacidade de reconhecer e explorar uma oportunidade ou mesmo criar uma oportunidade, utilizando informações pré-existentes”

Autores como Schumpeter (1934); Fillion, (1999); Pylro, (2002) destacam em suas obras a dificuldade de trabalhar com conceitos subjetivos que possam traçar características para um perfil empreendedor. Nesse contexto cabe a seguinte questão – como formar o jovem para o mercado de trabalho e além dele?

Como medir o empreendedorismo na formação tecnológica? Essa formação influencia as intenções empreendedoras dos estudantes, considerando as transformações no mercado de trabalho e o aumento do desemprego?

Para isso, é preciso identificar indicadores que permitem obter informações assertivas relacionadas ao mapeamento e entendimento dos principais fatores que fortalece o empreendedorismo dos egressos CEETEPS.

Para Kaplan e Norton (1997), indicadores são elaborados para fornecer informações essenciais para o melhor desempenho da organização e devem ser estruturados considerando o processo de tomada de decisão.

Sendo assim o objetivo deste projeto é analisar quais os indicadores influenciam a intenção empreendedora dos egressos do CEETEPS e propor a construção de um modelo para validação do constructo. Considerando que o perfil empreendedor é multidimensional e mensurável por meio de indicadores específicos, parte-se da hipótese que a formação

tecnológica contribui para o desenvolvimento de múltiplas dimensões do perfil empreendedor.

Revisão da Literatura

Características Empreendedoras

O empreendedor precisa conjugar três elementos fundamentais: conhecimento, habilidades e atitudes. Para isso necessita de uma formação abrangente, sistêmica e interdisciplinar, com um direcionamento tanto para iniciar um negócio, quanto para as necessidades e crescimento de uma empresa já existente no mercado.

Buscando identificar os atributos que contribuem para formação do perfil empreendedor, sabendo que esses atributos são multidimensionais e multifacetados, Inácio Junior e Gimenez (2004) testaram um instrumento de mensuração do potencial empreendedor reconhecido academicamente.

O Quadro 1 apresenta as características que Couto, Mariano e Mayer (2010) em seus estudos definiram como características empreendedoras baseada no pensamento das escolas de empreendedorismo.

Quadro 1 – Características da Capacidade Empreendedora

Escola do Empreendedorismo	Base do Pensamento	Características
"Grande Homem"	O empreendedor tem uma habilidade intuitiva natural	Intuição, persistência, confiança.
Características Pessoais	O empreendedor tem valores, atitudes e necessidades que o direcionam.	Necessidade de realização pessoal, fortes valores pessoais, etc.
Clássica	O comportamento do empreendedor se baseia na inovação	Inovação e criatividade
Gestão	Empreendedores são aqueles iniciam e gerenciam um negócio. Suas habilidades podem ser desenvolvidas	Planejamento, orçamento e investimento.
Liderança	Empreendedores são líderes que atingem seus objetivos desenvolvendo sua equipe	Motivação, desenvolvimento e direcionamento.
Intraempreendedorismo	O intraempreendedor é capaz de desenvolver iniciativas dentro da empresa a fim de desenvolvê-la	Identificação de oportunidades no ambiente corporativo

Fonte: Couto, Mariano e Mayer (2010)

Ou seja, para Veiga e Cortez (2021) “empreender demanda a conjunção de características pessoais e contextuais que interatuam no processo de criação de um novo negócio, serviço ou produto”. Importante ressaltar que o estudo de Azjen (1991) demonstra a Teoria do Comportamento Planejado (TPB – Theory of Planned Behaviour), em que afirma que as atitudes pessoais se referem à atitude ou crença perante um comportamento. Inácio Jr e Gimenez (2004) afirma que o empreendedorismo passa pelas variáveis sociais, econômicas e psicológicas o que acaba influenciando no ato de empreender. Como os

autores afirmam é um processo complexo e multifacetado por meio da alternância da mobilidade cultural e social.

A literatura como apontam Cortez & Hauck, (2020) Ferreira, Loiola e Goudim, (2017) Koenig, (2016) Schlaegel e Koenig, (2014) afirma que ainda existem hiatos nos conhecimentos sobre a mensuração da Intenção Empreendedora (IE), mas com base nas características pessoais é possível chegar a resultados pertinentes.

A importância das instituições de ensino na formação empreendedora

Desenvolver competências, habilidades e atitudes empreendedoras são oportunidade de carreira tanto individualmente quanto nas organizações. O papel das universidades vai muito além de inspirar a cultura empreendedora, é preciso trabalhar a formação empreendedora e incentivar os alunos a darem o primeiro passo, partindo para a execução. Silva, Mancebo e Mariano (2017) afirmam que para a educação empreendedora não é conveniente trabalhar de forma linear, pois é desta forma se que trabalha o ensino tradicional: “identifica um problema, desenvolve um conceito, define os recursos necessários e gerencia o empreendimento” (ibid., p 214). Nesse sentido, a pedagogia do exemplo não se enquadra, afinal, empreendedores não nascem prontos, é fundamental capacitar e estimular as atividades inovadoras para o desenvolvimento de um país. Gestores empreendedores, docentes empreendedores possuem autonomia, são capazes de inovar, de ir a buscar a sustentabilidade, de se adaptar as mudanças, de se anteciparem, e de correr risco.

Para Neck, Greene & Brush (2014) é necessário então, a construção de um ambiente que favoreça o conjunto de técnicas e habilidades para o fortalecimento do pensamento empreendedor e da ação empreendedora. Cortez e Veiga (2019) em seus estudos falam sobre as várias ações para o desenvolvimento do empreendedorismo nas instituições de ensino. Para os autores, o principal motivo dessas ações são as políticas voltadas das instituições para a possibilidade de o desenvolvimento empreendedor gerar resultados de alto impacto na geração de valor econômico e social. E apenas essas políticas bastam para garantir tais ações? Será que as ações empreendedoras estão mais na falta de recursos e oportunidades do que na resolução de carências do que na criação de outras necessidades? Por isso a importância da educação e formação empreendedora conquistando seu espaço de relevância acadêmica, social e econômica, tendo o aluno como sujeito da ação.

Neck e Greene (2011) afirmam que a educação empreendedora requer prática e permite aos alunos usar, aplicar e agir de acordo com os conceitos de empreendedorismo. Assim, a importância do papel dos gestores educacionais empreendedores no processo de formação empreendedora para o seu fortalecimento e implantação nas instituições de ensino de forma efetiva. Para Oliveira (2011) gestores educacionais se queixam da falta de liberdade ou autonomia para atuar nas instituições de ensino, porque precisam dar satisfação de suas ações à Secretaria da Educação, à comunidade, ao corpo docente, ao corpo discente etc.

A reflexão está baseada em qual estratégia de gestão é capaz de trabalhar o empreendedorismo nas instituições de ensino: a instituição de ensino, enquanto consciência institucional, está preparada para esta realidade? Oliveira (2011) afirma que todo sistema voltado para formação empreendedora deve ampliar seu currículo para além de conhecimentos técnicos e científicos, fortalecendo o aluno a inserção no mundo do trabalho e contribuindo para eliminar a desigualdade entre as pessoas na sociedade.

Assim, os gestores precisam administrar as instituições, ultrapassando o domínio dos conteúdos científicos, técnicos e experimentais; precisam administrar gerando mudanças significativas para o avanço da coletividade. Melhado e Miller (2012) afirmam que desde 1985 quando Drucker por meio dos seus estudos identificou que o empreendedorismo pode ser ensinado, autores como Gorman, Hanlon e King (1997) apoiaram essa tese e as organizações acadêmicas começaram a trabalhar com programas de educação para empreendedorismo. Então, mapear as características e as ações pode tanto ajudar a entender mais sobre o que tem sido alcançado, quanto colaborar na criação de novos programas ou melhorias para os já existentes.

Considerando que as atitudes e posturas empreendedoras devem ser estimuladas, fazer um levantamento das características para traçar um perfil que possa ser trabalhado na formação profissional dos estudantes pode ser revelado como um potencial benefício para medir a intenção e orientação empreendedora, podendo também contribuir para um direcionamento mais eficiente e eficaz de análise de políticas e estratégias das instituições de ensino.

Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa foi estruturada em etapas sequenciais e complementares, de modo a garantir rigor científico e coerência entre a revisão da literatura, a construção teórica e a validação empírica do modelo proposto. Inicialmente, foi realizada uma análise sistemática e criteriosa da produção acadêmica, a fim de identificar variáveis relevantes ao fenômeno estudado. Em seguida, procedeu-se à elaboração de um arcabouço teórico, detalhamento do modelo estrutural e definição das estratégias de mensuração. A coleta, organização e análise dos dados foram conduzidas com o objetivo de assegurar a consistência estatística e a aplicabilidade prática dos resultados, culminando na validação do modelo por meio de instrumentos de pesquisa específicos e técnicas de análise robustas. O método foi de cunho exploratório-descritivo, de natureza quantitativa.

O corpus bibliográfico foi constituído por 921 artigos científicos, obtidos em bases indexadas a partir da expressão de busca (*TITLE (entrepreneurs) AND TITLE-ABS-KEY (profile* OR pattern*) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE, "j"))*)*. Como critérios de inclusão, consideraram-se artigos publicados em periódicos revisados por pares, no idioma inglês, com dados empíricos e acesso integral disponível. Excluíram-se duplicatas, revisões e trabalhos sem dados originais. As variáveis extraídas foram organizadas em planilha eletrônica, constituindo a base inicial para a formulação do modelo teórico.

Para a etapa empírica, foi elaborado um questionário estruturado, composto por blocos de questões referentes às variáveis identificadas. O instrumento utilizou escalas Likert de cinco pontos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente) e contemplou dimensões como competências empreendedoras, intenções empreendedoras, experiências de intraempreendedorismo e atitudes diante do risco. O questionário passou por revisão de especialistas da área e foi submetido a um pré-teste piloto em unidades de trabalho das pesquisadoras, de modo a verificar clareza e consistência dos itens.

A amostra foi composta por egressos das Etecs e Fatecs do Centro Paula Souza, selecionados a partir dos seguintes critérios: (i) conclusão do curso entre 2015 e 2023; (ii) disponibilidade de contato atualizado em cadastros institucionais; e (iii) consentimento livre e esclarecido para participação. O questionário foi disponibilizado online e divulgado por e-mail institucional e redes sociais acadêmicas. Obteve-se um total de 598 respondentes válidos, o que assegura representatividade estatística frente à população-alvo de aproximadamente 300 mil egressos, garantindo nível de confiança de 95% e margem de erro máxima de 5%.

A análise dos dados foi conduzida em duas etapas. Primeiramente, no SPSS 29, aplicaram-se estatísticas descritivas, análise fatorial exploratória (AFE) e teste de confiabilidade (alfa de Cronbach). Em seguida, utilizou-se a modelagem de equações estruturais (SEM) com o software AMOS 29, que possibilitou avaliar o ajuste do modelo, testar hipóteses causais e verificar a robustez das relações entre os construtos. Assim, o modelo foi validado tanto estatística quanto teoricamente, garantindo sua aplicabilidade ao contexto dos egressos do CEETEPS. O Quadro 2 resume as principais etapas do percurso metodológico, destacando os objetivos e procedimentos adotados em cada fase do estudo.

Quadro 2 - Etapas para o Desenvolvimento e Validação do Modelo

Etapa	Objetivo Principal	Descrição Detalhada
Catálogo de Variáveis	Analisar e organizar as variáveis dos artigos.	Realizada uma análise metodológica por meio de <u>921 artigos</u> . Utilizou-se uma planilha específica para catalogar e organizar as variáveis. Este passo serve como base para o desenvolvimento e validação do modelo estrutural, alinhado com a revisão da literatura.
Elaboração do Estudo Analítico das Relações	Construir um modelo teórico com base nas relações das variáveis.	Foi desenvolvido uma análise das interconexões entre as variáveis identificadas. O objetivo é criar um arcabouço teórico que demonstre como essas variáveis se relacionam e contribuem para o fenômeno em estudo.
Especificação e Desenvolvimento do Modelo Teórico	Detalhar o modelo, mostrando antecedentes e dimensões.	Identificado e descrito os componentes do modelo teórico, incluindo seus antecedentes (fatores que o influenciam) e dimensões (aspectos que o compõem). Este modelo será

		fundamental para a avaliação do empreendedorismo/intraempreendedorismo em egressos.
Especificação e Medição do Modelo Teórico	Definir como o modelo será avaliado e medido.	Os métodos foram detalhados e as escalas que serão utilizadas para quantificar as variáveis e as relações dentro do modelo teórico. Esta etapa garante que o modelo seja passível de verificação empírica.
Coleta e Organização dos Dados	Reunir e estruturar os dados para estimar os parâmetros do modelo.	Realizada a coleta dos dados necessários para testar o modelo. Organizar esses dados de forma adequada para que possam ser utilizados na estimativa dos parâmetros do modelo teórico.
Teste de Qualidade e Validação do Modelo	Validar ou refutar o modelo através de questionário e análise.	Foi desenvolvido e aplicado um questionário para coletar informações. A partir dos dados obtidos, testar a qualidade dos parâmetros do modelo e verificar se ele é válido, demonstrando sua aplicabilidade e robustez.

Fonte – elaborado pelos autores (2025)

Por razões de confidencialidade e em conformidade com os protocolos éticos da pesquisa, o questionário utilizado neste estudo não pode ser disponibilizado publicamente neste momento. Sua divulgação está condicionada à finalização do processo de análise e à autorização dos participantes e as instituições envolvidas.

Resultados

A Intenção Empreendedora desempenha um papel fundamental no processo empreendedor, abrangendo pré-requisitos como criatividade, aprendizagem multidisciplinar, inovação de pensamento, empoderamento, entre outros (Souitaris, Zerbinati e Al- Laham, 2007; Al-Dajani e Marlow, 2013).

Conforme postulado pela Teoria Social Cognitiva, tanto o ambiente empreendedor quanto a autoeficácia empreendedora desempenham papéis cruciais na formação das intenções empreendedoras (Farashah, 2015).

Muitos estudos se concentram na fase de educação dos estudantes, enquanto poucos exploram a transição para a efetiva criação de empresas. Portanto, é relevante refletir sobre os diferentes estágios do empreendedorismo, incluindo o empreendedorismo latente (o espírito empreendedor), a intenção empreendedora, o empreendedorismo nascente (tentativas de abrir um negócio) e o empreendedorismo efetivo (empresas estabelecidas). Esses aspectos destacam a complexidade e a dinâmica envolvidas no estudo da Intenção Empreendedora.

A validação do modelo aconteceu em duas etapas - a primeira submetendo a interpretação dos especialistas e stakeholders do CEETEPS, pois para o sucesso da pesquisa

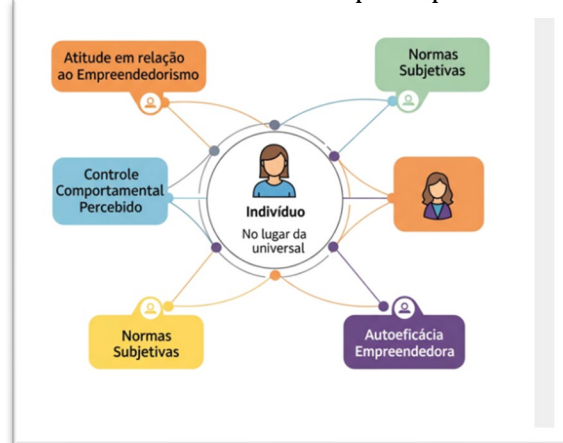
era fundamental tornar o modelo compreensível para o público-alvo e aplicável no contexto do CEETEPS, detalhando o modelo, resultados e implicações práticas.

Em seguida, o piloto do questionário foi aplicado nas unidades de trabalho das pesquisadoras, para validar as relações causais propostas entre as variáveis latentes: além de avaliar como pequenas mudanças nos dados afetam os resultados do modelo, inserindo variáveis mediadoras para testar a robustez do modelo e também alterar parâmetros de entrada e avaliar a estabilidade do modelo.

Esse processo assegura que o modelo estrutural seja estatisticamente válido e interpretável, servindo como base sólida para análises subsequentes e aplicações práticas no contexto do CEETEPS, ou seja, trata-se do primeiro passo para validar o modelo proposto.

A Figura 1 apresenta as principais variáveis da construção da intenção empreendedora depois de testado e validado o modelo em estudo.

FIGURA 1 – Principais Variáveis do Modelo Proposto para Intenção Empreendedora



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Para a construção do modelo proposto nesta pesquisa, foram conduzidas diversas análises estatísticas com o auxílio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Inicialmente, o programa foi utilizado para a criação, definição e modificação das variáveis envolvidas no estudo, permitindo uma estruturação precisa dos dados coletados. Em seguida, foram realizados cruzamentos entre as variáveis identificadas, com o objetivo de explorar possíveis relações e padrões significativos entre elas.

A análise de correlação foi empregada para verificar o grau de associação entre os diferentes fatores, especialmente no que diz respeito à influência da educação empreendedora sobre o comportamento e as percepções dos indivíduos participantes. Além disso, foi aplicado o teste de amostras emparelhadas (paired sample t-test), com o

intuito de avaliar se houve variação significativa nas respostas dos indivíduos antes e depois da exposição a conteúdos relacionados à educação empreendedora, bem como em relação às demais variáveis relevantes identificadas ao longo do processo.

O estudo apresentou fortes evidências de validade estatística e teórica quanto à estrutura da Intenção Empreendedora. A combinação de AFE e regressão linear demonstrou que as dimensões Educação Empreendedora, Comportamento e Controle Subjetivo são determinantes confiáveis da intenção empreendedora, enquanto fatores como família, gênero ou experiência pessoal mostraram-se estatisticamente irrelevantes no modelo atual.

Os resultados são estatisticamente robustos, metodologicamente consistentes e oferecem subsídios sólidos para a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas ao fomento do empreendedorismo. Além disso, verificou-se a qualidade das respostas individuais calculando o desvio padrão das respostas por respondente.

Discussão

A modelagem de equações estruturais foi empregada neste estudo com o propósito de avaliar hipóteses de causalidade entre as variáveis envolvidas na intenção empreendedora. Essa abordagem estatística permite descrever e quantificar as relações entre fatores latentes — variáveis não diretamente observáveis, mas inferidas por meio de múltiplos indicadores inter-relacionados.

Por meio dessa técnica, foi possível mensurar o impacto de variáveis independentes, como educação empreendedora, histórico familiar e ambiente externo, sobre a variável dependente central: a intenção empreendedora. (Popp, Araujo e Kort (2023). O principal objetivo da aplicação dessa metodologia foi examinar, com base empírica, como esses fatores se articulam no contexto dos egressos do CEETEPS. A partir da proposta do modelo inicial, foram realizadas análises estatísticas que permitiram validar os caminhos causais entre as variáveis, revelando quais delas exercem influência significativa sobre o desenvolvimento das intenções empreendedoras.

Os dados coletados foram submetidos a testes estatísticos robustos, incluindo análise fatorial confirmatória e testes de ajuste do modelo, o que possibilitou identificar com precisão os efeitos diretos e indiretos entre os construtos. Os resultados indicaram que a educação empreendedora apresenta um efeito positivo e estatisticamente significativo sobre a intenção empreendedora, reforçando achados de estudos anteriores que apontam seu papel no aumento da autoeficácia e no encorajamento ao comportamento empreendedor (Maia, et al (2023), Kruger et al (2021), Yang (2024)).

Com base nos dados analisados os fatores pessoais, ambientais e principalmente a educação empreendedora exerce impacto significativo no desenvolvimento das intenções empreendedoras. Até o momento pode-se afirmar que o desenvolvimento da intenção empreendedora é fortemente condicionado por um conjunto de variáveis

interdependentes, sendo a educação empreendedora o fator com maior peso explicativo no modelo. (Raghavendra e Shivaprasad (2024); Cekul, Cekuls e Dunska (2023).

Essa constatação reforça a importância de políticas educacionais voltadas ao empreendedorismo como estratégia para fomentar o comportamento empreendedor entre jovens e egressos de instituições de ensino técnico e tecnológico.

Considerações Finais

O estudo para a construção do modelo consistiu em catalogar as variáveis por meio do estudo bibliométrico, um estudo analítico das relações das variáveis encontradas e um processo de elaboração das variáveis para construção do modelo teórico com sua especificação e identificação. A coleta e a organização dos dados, foram utilizados para estimar os parâmetros do modelo, testar a qualidade dos parâmetros para a validação ou não do modelo.

Este estudo reforçou a crescente relevância do empreendedorismo como uma alternativa de entrada no mercado, promovendo a criação de trabalhos autônomos e a formação de uma base empresarial local.

A constatação desse cenário enfatiza a importância de encontrar soluções que posicionem o país em um patamar mais competitivo, contando com jovens empreendedores capazes de introduzir negócios inovadores e modelos de negócios competitivos. No âmbito das instituições de ensino superior e organizações governamentais, um conjunto diversificado de iniciativas tem sido implementado para fomentar o desenvolvimento e a capacitação de indivíduos com perfil empreendedor. No entanto, a carência de indicadores sólidos tem constituído um desafio para a formulação e avaliação eficaz de políticas públicas e programas educacionais voltados ao empreendedorismo.

Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese proposta, destacando que o perfil empreendedor é um conceito multidimensional, composto por diversas facetas que podem ser identificadas, quantificadas e refinadas ao longo do processo de aprendizagem. Portanto, a adoção de indicadores de avaliação abrangente, que combinem abordagens qualitativas e quantitativas, demonstra um potencial significativo para contribuições tanto teóricas quanto empíricas. Esses indicadores podem orientar estratégias pedagógicas e ajustes curriculares, visando aprimorar a educação empreendedora e avaliar o impacto dos graduados na sociedade.

Faltam estudos referentes ao lapso temporal entre intenções empreendedoras e ações empreendedoras. Assim vale a reflexão quanto ao empreendedorismo latente – espírito empreendedor; intenção empreendedora, empreendedorismo nascente – tentando abrir negócio; e o empreendedorismo real – concreto.

Referências

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Al-Dajani, H. and Marlow, S. (2013), "Empowerment and entrepreneurship: a theoretical framework", *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 19 No. 5, pp. 503-524.
<https://doi.org/10.1108/IJEBR-10-2011-0138>

- ASCOM/Centro Paula Souza. (n.d.). *55 anos CPS*. Publicações | Centro Paula Souza - https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2024/12/LIVRO_CPS_55_2024.pdf
- Audretsch, D. (2012). Entrepreneurship research. *Management Decision*, 50(5), 755–764. <https://doi.org/10.1108/00251741211227384>
- Borges Junior, C. V., Andreassi, T., & Nassif, V. M. J. (2017). (A Falta de) Indicadores de Empreendedorismo no Brasil. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 6(3), 1–9. <https://doi.org/10.14211/regepe.v6i3.771>
- Cekule, L., Cekuls, A., & Dunska, M. (2023). The role of education in fostering entrepreneurial intentions among business students. In *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23)*. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16159>
- Chen, Y., Jia, W. S., & Zheng, Y. J. (2018). Rational reflection and model construction: Innovation and entrepreneurship education of higher vocational colleges. *Research on Higher Education Engineering*, 2, 170–175.
- Chimendes, V. C. G. (2011). *Ciência e Tecnologia X Empreendedorismo: diálogos possíveis e necessários* [Doctoral thesis, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da UNESP.
- Cortez, P. A., & Hauck, N. Filho. (2020). Instrumentos de evaluación de intención emprendedora: una revisión de literatura. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 16(30), 1–17. <https://doi.org/10.18270/cuaderlam.v16i30.3023>
- Cortez, P. A., & Veiga, H. M. S. (2018). Características pessoais dos empreendedores: clarificação conceitual dos construtos e definições da literatura recente (2010-2015). *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3), 58–79. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3p58>
- Couto, C. L. P. D., Mariano, S. R. H., & Mayer, V. F. (2010). *Medição da Intenção Empreendedora no Contexto Brasileiro: desafios da aplicação de um modelo internacional*. Anais do EnANPAD - Encontro Nacional da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
- Cui, J. and Bell, R. (2022) *Behavioural Entrepreneurial Mindset: How Entrepreneurial Education Activity Impacts Entrepreneurial Intention and Behaviour*. The International Journal of Management Education, 20, Article ID: 100639. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100639>
- Drucker, P. (1985). The discipline of innovation. *Harvard Business Review*, 63, 67–73.
- Farashah, A. D. (2015). The effects of demographic, cognitive and institutional factors on development of entrepreneurial intention: Toward a socio-cognitive model of entrepreneurial career. *Journal of International Entrepreneurship*, 13(4), 452–476. <https://doi.org/10.1007/s10843-015-0144-x>
- Fellnhofer, K. (2018). Narratives boost entrepreneurial attitudes: Making an entrepreneurial career attractive? *European Journal of Education*, 4(2), 274. <https://doi.org/10.1111/ejed.12274>
- Fernández-Pérez, V., Montes-Merion, A., Rodríguez-Ariza, L., & Alonso Galicia, P. E. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: The moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15, 281–305.
- Ferreira, A. S. M., Loiola, E., & Gondim, S. M. G. (2017). Preditores individuais e contextuais da intenção empreendedora entre universitários: revisão de literatura. *Cadernos EBAPE.BR*, 15(2), 293–308. <https://doi.org/10.1590/1679-395159595>
- Filion, L. J. (1999). Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. *Revista de Administração*, 34(2), 5–28.
- Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: A ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15(3), 56–77.
- Inácio Júnior, E., & Gimenez, F. A. P. (2004). Potencial empreendedor: um instrumento para mensuração. *Revista de Negócios*, 9(2), 107–116.
- Jannuzzi, P. de M. (2014). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, 56(2), 137–160. <https://doi.org/10.21874/rsp.v56i2.222>
- Kaplan, R., & Norton, D. (1997). *The balanced scorecard: Translating strategy into action*. Harvard Business School Press.
- Kirzner, I. (1973). *Competition and entrepreneurship*. University of Chicago Press.
- Koenig, M. (2016). *Determinants of entrepreneurial intention and firm performance: Evidence from three meta-analyses* [Master's thesis, Otto-von Guericke-Universität Magdeburg]. <https://d-nb.info/1127639196/34>
- Krüger, C., Homrich, P. O., Michelin, C. F., & Maciel, J. S. (2021). *A intenção de empreender e a formação dos futuros contadores*. Contabilidad y Negocios, 16(32), 91–109. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.202102.006>
- Kusumojanto, D. D., Wibowo, A., Kustiandi, J., & Narmaditya, B. S. (2021). *Do entrepreneurship education and environment promote students' entrepreneurial intention? the role of entrepreneurial attitude*. Cogent Education, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1948660>

- Liu, X. Y., Lin, C., Zhao, G., & Zhao, D. (2019). Research on the effects of entrepreneurial education and entrepreneurial self-efficacy on college student's entrepreneurial intention. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 869. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00869>
- Longva, K. K., Strand, O., & Pasquine, M. (2020). Entrepreneurship education as an arena for career reflection: The shift of students' career preferences after a business planning course. *Education + Training*, 67(7–8), 877–896.
- Maia, G. V., Alves, A. C. da S., Silva, C. A. B., Gomes, M. R., & Silva, L. N. da. (2023). A influência do ambiente universitário na intenção empreendedora dos estudantes Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, 21(8), 8251–8278. <https://doi.org/10.55905/oelv21n8-026>
- Melhado, J. P., & Miller, A. (2012). *Empreendedorismo nas Universidades Brasileiras: Relatório final*. Endeavor Brasil.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70.
- Oliveira, N. A. de A. (2011). Diretor escolar: O empreendedorismo como alternativa de administração educacional. *ECCOM*, 2(3), 65–79.
- Popp, T. R., de Araujo, F. S., & Korte, M. L. M. (2023). A educação empreendedora universitária para o desenvolvimento regional. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 15(10), 11685–11719. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n10-091>
- Pylro, I. F. C. V. (2002). *O empreendedor de Vitória - Um estudo exploratório*. Anais Eletrônico do XXII Simpósio da Gestão da Inovação Tecnológica, Salvador, BA, Brazil.
- Raghavendra, and Shivaprasad. (2024). Entrepreneurial Intentions of Indian University Students: A Framework of Individual, Contextual, and Educational Factors. International Journal of Research - GRANTHAALAYAH, 12(11), 4-16. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v12.i11.2024.5840>
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243–263.
- Schlaegel, C., & Koenig, M. (2014). Determinants of entrepreneurial intent: A metaanalytic test and integration of competing models. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 291–332. <https://doi.org/10.1111/etap.12087>
- Schumpeter, J. A. (1934). *Teoria do desenvolvimento econômico: Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico* (M. S. Possas, Trans.). Nova Cultural. (Original work published 1911)
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217–226.
- Silva, F. C., Mancebo, R. C., & Mariano, S. R. H. (2017). Educação Empreendedora como Método: O Caso do Minor em Empreendedorismo e Inovação da UFF. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 6(1), 196–216.
- Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 566–591. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>
- Tang, Y. Z., & Zhang, Y. X. (2018). Research on the impact of college students' creative personality on entrepreneurial willingness-mediating effect based on entrepreneurial self-efficacy. *Higher Education Explore*, 4, 791.
- Tomy, S., & Pardede, E. (2020). An entrepreneurial intention model focussing on higher education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(7), 1423–1447. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-06-2019-0370>
- Trevelin, A. T. C. (2018). Educação superior tecnológica e o impacto dos estilos de aprendizagem no desenvolvimento de competências para gerentes-empreendedores de pequenas empresas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 27–49.
- Veiga, H. M. S., & Cortez, P. A. (2021). Análise de interação entre autoeficácia criativa e perfil empreendedor na predição da intenção empreendedora entre universitários. *Revista Gestão & Conexões*, 10(1), 28–46. <https://doi.org/10.47456/regec.2317-5087.2021.10.1.31646.28-46>
- Yang, Z. (2024). *Entrepreneurial education and intention: Basis for an enhanced entrepreneurial mindset among engineering students at Guandong Industry and Trade Vocational School, China*. Journal of Business and Management Studies, 6(3), 189–223. <https://doi.org/10.32996/jbms.2024.6.3.17>
- Zhang, Q., Liu, C., Wang, Z., & Yang, Z. (2020). The college students' sense of responsibility for innovation and entrepreneurship. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 2049. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02049>

Inovação Pedagógica e Educação Empreendedora: Um modelo de intervenção com docentes e estudantes do ensino superior articulado com desafios da comunidade

António Leal

Instituto Politécnico de Coimbra | antonio@esec.pt

Luísa Almeida

Instituto Politécnico de Coimbra | lmalmeida@esec.pt

Resumo: A inovação pedagógica no ensino superior tem vindo a assumir um papel central na reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente quando articulada com a educação para o empreendedorismo e a aproximação ao mundo real. Autores como Gibb (2005), Fayolle e Gailly (2008), Bacigalupo et al. (2016), têm defendido modelos formativos que privilegiem a ação, a colaboração com a comunidade e o desenvolvimento de competências transversais. Este artigo apresenta um modelo de intervenção desenvolvido no Instituto Politécnico de Coimbra (IPC) e partilhado com outros 12 Politécnicos, entre 2021 e 2023, envolvendo docentes e estudantes em experiências de formação orientadas para a resolução de desafios concretos propostos por organizações sociais e empresariais. A intervenção decorreu em duas fases articuladas: primeiro, a capacitação teórico-prática de docentes em metodologias inovadoras em processos de cocriação e trabalho com equipas interdisciplinares; depois, a aplicação dessas competências na facilitação de equipas mistas de estudantes, que cocriaram soluções em contexto real. A metodologia foi qualitativa, baseada na análise documental, na avaliação dos processos formativos e na recolha de perceções dos participantes. Os resultados apontam para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, o reforço da ligação ao território e o desenvolvimento de competências empreendedoras nos estudantes. Conclui-se que modelos formativos assentes na integração entre ensino, prática e comunidade representam um caminho promissor para uma educação superior mais significativa e transformadora.

Palavras-chave: inovação pedagógica, educação empreendedora, ensino superior, formação docente, cocriação

Abstract: Pedagogical innovation in higher education has taken on a central role in reconfiguring teaching and learning processes, especially when aligned with entrepreneurship education and real-world engagement. Authors such as Gibb (2005), Fayolle and Gailly (2008), and Bacigalupo et al. (2016) advocate for educational models that prioritise action, community collaboration, and the development of transversal skills. This article presents an intervention model developed at the Polytechnic Institute of Coimbra (IPC) and extended to 12 other Portuguese polytechnic institutes between 2021 and 2023,

involving lecturers and students in training experiences oriented towards solving concrete challenges proposed by social and business organisations. The intervention unfolded in two interlinked phases: first, the theoretical-practical training of lecturers in innovative co-creation methodologies and interdisciplinary teamwork; followed by the application of those competencies in facilitating mixed student teams that co-created solutions in real-life contexts. The methodology was qualitative, based on document analysis, training process evaluation, and participant perceptions. The results highlight the consolidation of innovative pedagogical practices, stronger territorial engagement, and the development of entrepreneurial competences among students. It is concluded that educational models based on the integration of teaching, practice, and community represent a promising pathway towards a more meaningful and transformative higher education.

Keywords: Pedagogical Innovation; Entrepreneurship Education; Higher Education; Teacher Training; Co-creation.

Introdução

A educação para o empreendedorismo tem vindo a consolidar-se como um dos pilares estratégicos da transformação do ensino superior europeu, com impactos significativos na redefinição das práticas pedagógicas, na aproximação ao mundo real e no reforço da ligação entre as instituições académicas e os seus territórios. Esta orientação ganha particular relevância nos contextos politécnicos, onde a missão formativa está fortemente ancorada no desenvolvimento de competências práticas, na resolução de problemas concretos e na articulação com os desafios emergentes da sociedade e da economia.

Paralelamente, as exigências contemporâneas dirigidas aos sistemas de ensino superior: entre elas as necessidades de inovação pedagógica, de trabalho interdisciplinar e de colaboração efetiva com o exterior, convocam os docentes e os estudantes a assumirem papéis mais ativos, flexíveis e cooperativos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se essencial implementar dispositivos pedagógicos capazes de articular a formação, a ação e a comunidade, ultrapassando o modelo clássico transmissivo e promovendo ambientes formativos baseados na experimentação, na cocriação e na aprendizagem baseada em situações reais.

Neste artigo, apresenta-se um modelo de intervenção pedagógica colaborativa, desenvolvido entre 2021 e 2023 pelo Instituto Politécnico de Coimbra em consórcio com outros 12 Politécnicos. A iniciativa envolveu docentes e estudantes de várias áreas disciplinares em dois programas articulados de formação e ação, com foco na inovação pedagógica, na aproximação à comunidade e na resolução de desafios concretos propostos por organizações externas.

Pretende-se analisar este modelo de intervenção pedagógica, com ênfase nos contributos para a inovação pedagógica, no desenvolvimento de competências empreendedoras e na consolidação de uma lógica formativa integrada entre ensino superior, estudantes e comunidade. Através de uma metodologia qualitativa e com base na análise documental dos projetos e nos questionários de avaliação aplicados, procura-se

compreender os efeitos da formação na prática docente e na experiência dos estudantes, bem como a relevância da ligação institucional com os contextos reais de intervenção.

Enquadramento Teórico

A crescente complexidade dos desafios sociais, económicos e ambientais do século XXI exige que o ensino superior assuma um papel mais ativo na formação de cidadãos críticos, criativos e com espírito de iniciativa, capazes de intervir em contextos reais com responsabilidade social.

Na União Europeia, há um esforço contínuo de incorporar a educação empreendedora no currículo de todos os níveis de ensino, por meio de documentos e planos de ação desde 2003. O modelo europeu de ensino do empreendedorismo enfatiza o desenvolvimento de uma mentalidade de iniciativa, criatividade, risco, além de conhecimentos específicos e habilidades de comunicação (Banha, Saúde & Flores, 2021; European Commission, 2019).

A União Europeia tem vindo a consolidar uma estratégia transversal de promoção da educação empreendedora, assumindo-a como orientação estruturante para os diferentes níveis de ensino e domínios da vida em sociedade. Esta abordagem implica o investimento contínuo em mecanismos próprios de financiamento e visa assegurar que cidadãos de todas as idades: desde a infância até à idade adulta, desenvolvam competências e disposições que lhes permitam agir com espírito empreendedor em contextos diversos (União Europeia, 2006, p. 3).

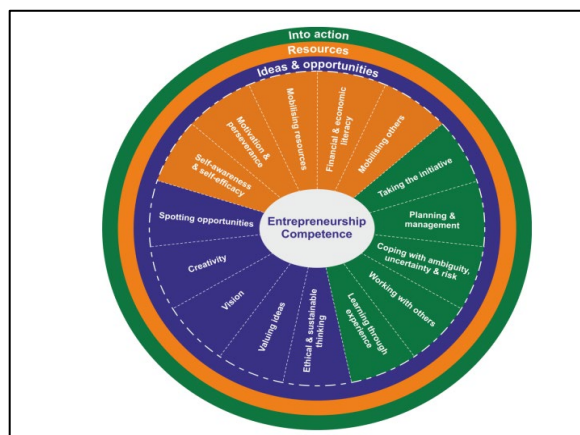
Em Portugal, há uma crescente implementação de ações no âmbito da educação empreendedora, apesar da ausência de uma estratégia nacional unificada, com destaque para projetos como o Poliempreende³⁵ nos Institutos Politécnicos e outros programas governamentais de incentivo. Este programa tem como principais objetivos: fomentar o espírito e a cultura empreendedora no ensino superior, formar docentes e estudantes para o empreendedorismo, apoiar o desenvolvimento de projetos com vocação empresarial e identificar e premiar ideias com elevado potencial de implementação.

O envolvimento institucional é um dos pilares do Poliempreende. Docentes-tutores com formação específica em empreendedorismo acompanham os participantes, enquanto empresas regionais e nacionais atuam como parceiras, avaliadoras e potenciais promotoras

³⁵ O Poliempreende é um exemplo estruturante no contexto da educação empreendedora no ensino superior politécnico português. Iniciado em 2002 no Instituto Politécnico de Castelo Branco, este projeto consolidou-se como uma iniciativa nacional de referência, atualmente envolvendo praticamente todos os institutos politécnicos e algumas escolas universitárias (como as das universidades do Algarve e de Aveiro). Este programa estrutura-se como uma rede colaborativa interinstitucional, com coordenação rotativa entre os parceiros, assente numa lógica de partilha de boas práticas e de promoção transversal da cultura empreendedora. Assente numa metodologia estruturada em duas fases complementares: o processo inicia-se com as Oficinas E1, destinadas à geração de ideias inovadoras por parte de estudantes e docentes. Estas ideias são discutidas com painéis de especialistas externos, que orientam o seu amadurecimento técnico e estratégico. Segue-se a segunda fase - as Oficinas E2 - centrada na capacitação técnica para a construção de planos de negócio, culminando em concursos regionais e nacionais, onde os projetos são avaliados com base em critérios como inovação, viabilidade económica, impacto social e qualidade das equipas proponentes.

dos projetos. O programa articula-se também com estruturas de incubação e transferência de tecnologia, potenciando a continuidade dos projetos após a fase formativa³⁶.

À medida que o empreendedorismo ganha visibilidade e legitimidade no meio acadêmico português (Parreira et al., 2017), observa-se também um interesse crescente da comunidade científica em analisar os efeitos da educação empreendedora no contexto português. Este interesse tem-se refletido na produção de diversos estudos, tanto relativamente às iniciativas no ensino básico como no ensino superior, conduzidos por autores como Redford (2006), Mendes (2007), Rodrigues, Raposo e Paço (2010), Testas e Moreira (2014), Saraiva e Paiva (2014), Ribeiro et al. (2017), Silva (2018), Ramos, Madeira e Duarte (2020), Brás e Soukiazis (2020), Banha, Saúde e Flores (2021) e (Souza, 2022). No entanto, estes estudos indicam que, embora o ensino do empreendedorismo possa influenciar positivamente a intenção empreendedora, os resultados ainda são inconclusivos quanto ao impacto direto na criação de novos negócios. Neste contexto, a educação para o empreendedorismo emerge como uma dimensão estratégica de transformação do ensino superior, não se limitando à criação de empresas, mas centrada no desenvolvimento de competências empreendedoras transversais (Figura 1) como a proatividade, a resolução de problemas, a colaboração e a inovação, dentro de um quadro de qualificações onde as habilidades são descritas como: cognitivas, envolvendo raciocínio lógico, intuitivo e criativo, ou práticas, relacionadas à destreza manual e ao uso de métodos, materiais, ferramentas e instrumentos, (Bacigalupo et al., 2016).



| Fig. 1 Bacigalupo et al., 2016, pág. 6 |

Gibb (2005), Fayolle e Gailly (2008), defendem que estas competências devem ser promovidas através de metodologias centradas no estudante e em contextos de

³⁶ Os resultados obtidos ao longo das 21 edições do Poliempreende evidenciam o seu impacto: foram apresentados mais de 1500 projetos, com a participação de mais de 4600 estudantes, tendo sido criadas mais de 62 empresas e registadas 83 patentes ou marcas. A taxa de sobrevivência das empresas fundadas atinge os 77%, o que reflete a robustez do processo formativo e da validação em contexto real. O reconhecimento externo da sua relevância foi reforçado com a atribuição do Prémio Europeu de Promoção Empresarial em 2013, na categoria de Investimento nas Competências Empreendedoras (Parreira et al., 2018).

aprendizagem experiencial. Para Fayolle e Gailly (2008), a evolução da educação empreendedora requer uma passagem de uma abordagem baseada na transmissão de conteúdos para modelos formativos mais imersivos, integrados e adaptados aos contextos. Estes autores argumentam que os processos de ensino-aprendizagem devem estar alinhados com a complexidade das competências empreendedoras, favorecendo ambientes de aprendizagem ativos, centrados no estudante e orientados por projetos e desafios reais.

Autores como Gibb (2025) e Jardim (2025), complementam esta perspectiva ao defenderem que o desenvolvimento da competência empreendedora implica experiências formativas contextualizadas, orientadas para a ação e com o envolvimento efetivo dos estudantes na identificação de problemas e na construção de soluções com impacto social e institucional. Esta abordagem constitui cada vez mais um dos pilares da inovação pedagógica no ensino superior, particularmente nas instituições politécnicas, onde a articulação entre conhecimento, prática e aplicabilidade territorial é estrutural. Gibb (2005) desenvolve o conceito de universidade empreendedora, destacando a crescente ênfase nas políticas públicas globais para integrar a educação superior com o desenvolvimento económico e social. As pressões globais, como a globalização e a complexidade crescente, exercem cada vez mais influência nas estratégias do ensino superior universitário e politécnico, incluindo a necessidade de inovação, da transferência de tecnologia e da ligação com o contexto local e global. Com base em experiências internacionais, especialmente dos EUA, o autor propõe um modelo de universidade empreendedora que combina autonomia, interdisciplinaridade, cultura de inovação e relacionamento ativo com o ecossistema empresarial e social, além de sugerir a necessidade de mudanças institucionais sustentadas e um financiamento duradouro para consolidar tais transformações. O modelo proposto, reforça ainda que a educação empreendedora deve ir além das habilidades de negócios, promovendo valores, atitudes e capacidades para lidar com o mundo de incertezas e oportunidades do século XXI.

Neste contexto, ganham relevo metodologias como a aprendizagem baseada em desafios (challenge-based learning), a resolução colaborativa de problemas e os processos de cocriação entre os diferentes atores: docentes, estudantes e organizações externas. Estes dispositivos promovem a aprendizagem ativa, situada e socialmente significativa, exigindo também a renovação do papel do docente, que se torna cada vez mais um facilitador de processos complexos e colaborativos (Jardim, 2025). Por outro lado, a exigência de transdisciplinaridade torna-se crítica na conceção de experiências formativas capazes de integrar diferentes áreas de conhecimento e perspectivas, tanto a nível curricular como nas próprias equipas de trabalho. A composição mista e interdisciplinar dos grupos de docentes e estudantes permite alargar os modos de pensar, criar e de resolver problemas, contribuindo para uma aprendizagem mais rica e próxima dos contextos reais, em que somos cada vez mais desafiados a identificar e a operacionalizar habilidades, conhecimentos e atitudes que vão além do conhecimento específico de cada disciplina, promovendo uma abordagem mais crítica, inovadora e reflexiva (Lans et al., 2014). Ao

articular diferentes saberes e experiências, a transdisciplinaridade reforça a capacidade de resposta a problemas complexos e favorece a construção coletiva de soluções inovadoras.

Para o desenvolvimento deste trabalho, toma-se como referência esta matriz teórica para analisar um modelo de formação e ação em educação para o empreendedorismo, concebido estrategicamente como processo de transformação pedagógica e institucional, e alicerçado na integração entre ensino, prática e comunidade.

Metodologia

Este estudo assume uma abordagem qualitativa e descritiva de um caso, centrada na análise de um modelo de intervenção formativa implementado no período de 2021 e 2023 simultaneamente em 13 Institutos Politécnicos, que se constituíram como consórcio, entre os quais o Instituto Politécnico de Coimbra. O objetivo foi compreender os efeitos da formação sobre práticas pedagógicas inovadoras entre os docentes participantes, bem como a percepção destes sobre os contributos da aplicação em contexto real para o desenvolvimento de competências empreendedoras em estudantes do ensino superior.

Os dados foram recolhidos através de três fontes principais: *(i)* análise documental dos relatórios técnicos e pedagógicos dos dois programas: Formação de docentes em processos de cocriação e do projeto Link Me Up – 1000 ideias; *(ii)* observação direta dos processos formativos e das dinâmicas de acompanhamento das equipas de estudantes; e *(iii)* análise dos questionários de avaliação aplicados obrigatoriamente no final de cada fase: instrumentos standardizados que recolheram as percepções dos participantes sobre a validade, pertinência e eficácia dos programas na aquisição de competências aplicadas, com destaque para a capacidade de cocriação e resolução de problemas em contextos reais.

Apesar de os dados referentes ao projeto Link Me Up – 1000 Ideias refletirem o desempenho acumulado dos Politécnicos envolvidos no consórcio (uma vez que foram tratados de forma agregada), optou-se por articular estes resultados com os dados locais do Instituto Politécnico de Coimbra, relativos à formação de docentes em processos de cocriação, tendo em vista aferir a coerência e o impacto sistémico da intervenção nas práticas pedagógicas e nas relações com o ecossistema regional de inovação.

A análise foi conduzida segundo uma lógica interpretativa, centrada na identificação de padrões, percepções e indicadores qualitativos de mudança. Procurou-se, assim, articular os contributos formativos com os efeitos na prática docente e na aprendizagem experiencial dos estudantes, bem como avaliar o potencial deste modelo para futuras integrações institucionais.

Enquadramento do caso

A justificação para se proceder a um investimento de recursos significativo neste género de formação, centra-se na necessidade de fortalecer o posicionamento das instituições de ensino superior politécnico como polos de inovação, criatividade e de empreendedorismo. Para isso, torna-se necessário integrar de forma efetiva a cultura de inovação nas práticas pedagógicas e na relação com o tecido empresarial e social, promovendo uma maior ligação entre o mundo académico e o mercado de trabalho.

Os objetivos estratégicos subjacentes a este esforço, incluem a necessidade de: *i)* Fomentar a cultura de inovação e colaboração: Integrar práticas inovadoras na formação académica, estimulando a criatividade, o pensamento estratégico e a resolução de problemas de forma colaborativa, por meio do trabalho em rede e de equipas multidisciplinares; *ii)* Potenciar o desenvolvimento de competências estratégicas nos estudantes: Proporcionar experiências de aprendizagem prática que preparem os estudantes para os desafios reais do mercado, aumentando a sua empregabilidade e a capacidade de responder a problemas complexos; *iii)* Reforçar a ligação com o tecido empresarial e organizacional local, regional e nacional: Estimular parcerias sólidas que contribuam para a geração de soluções inovadoras e para o desenvolvimento sustentável da comunidade, aumentando o impacto social e económico das instituições; *iv)* Posicionar as instituições como centros de inovação aberta e cocriação: Consolidar a reputação institucional como palco de experiências de aprendizagem diferenciadoras e de impacto, que promovam a inovação social e empresarial e *v)* Aumentar a visibilidade e o reconhecimento do papel dos institutos politécnicos e das suas diferentes unidades orgânicas, no desenvolvimento de uma sociedade mais inovadora e empreendedora: Promover a divulgação dos resultados e boas práticas do programa, reforçando a sua relevância na estratégia de desenvolvimento institucional.

Dessa forma, o programa de formação que decorreu entre janeiro de 2021 e julho de 2023, contribuiu para alinhar o posicionamento destas instituições com as atuais tendências globais de inovação, empreendedorismo e educação de qualidade, consolidando a missão de formar profissionais aptos a liderar mudanças e a criar valor para a sociedade.

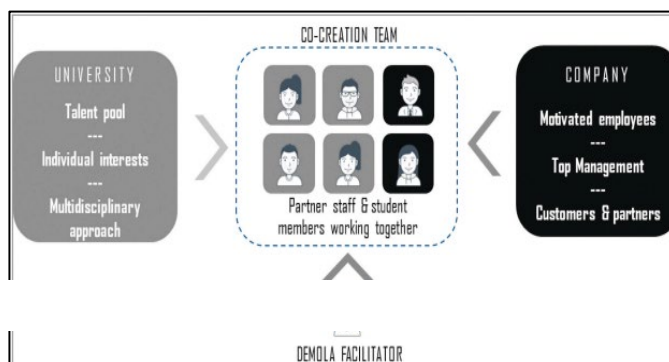
A formação esteve organizada em 6 edições, uma por cada semestre letivo, ou seja, duas por ano. Cada edição era constituída por 1 ou 2 ações. Cada ação representava uma turma com 10 formandos no máximo. Em cada edição a intervenção decorreu em duas fases articuladas. A primeira fase consistiu na capacitação dos docentes do ensino superior, focado na apropriação de metodologias ativas, resolução colaborativa de problemas e facilitação de processos de cocriação em equipas interdisciplinares. Esta formação foi cofinanciada por verbas da Comunidade europeia, através do Programa Operacional Capital Humano (POCH) – Portugal 2020. Participaram na formação 885 docentes dos Institutos Politécnicos que integram o consórcio, dos quais 109 docentes, eram pertencentes ao Instituto Politécnico de Coimbra. A formação, com uma carga horária significativa (344 horas por formando), foi estruturada em componentes síncronas e assíncronas, e teve uma forte componente prática presencial com momentos de experimentação e partilha colaborativa através de sessões laboratoriais e incluindo oficinas em regime intensivo (Bootcamps). A segunda fase materializou-se na aplicação das competências adquiridas, através do acompanhamento e facilitação de equipas mistas (interdisciplinares) constituídas por estudantes provenientes dos 13 Institutos Politécnicos e de diferentes universidades estrangeiras, na resposta a desafios concretos apresentados por organizações sociais e empresariais da comunidade. Esta fase designou-se de *Link Me Up* –

1000 Ideias, e foi igualmente cofinanciada com verbas da Comunidade Europeia através do Programa COMPETE.

Com o apoio de docentes previamente capacitados, as equipas foram desafiadas a cocriar soluções para problemas reais, num processo que exigiu pensamento crítico, criatividade, colaboração e capacidade de comunicar e implementar propostas inovadoras. Ambas as fases contaram com a colaboração da empresa finlandesa DEMOLA, especializada na dinamização de processos de cocriação em contextos académicos, contratada como entidade formadora pelo consórcio.

O Modelo de Formação – A metodologia da Demola

A formação docente em inovação pedagógica desenvolvida em consórcio por 13 politécnicos portugueses, teve como base metodológica o modelo finlandês Demola, que se inscreve numa lógica de inovação aberta e aprendizagem ativa, alicerçada no modelo de tripla hélice, que promove a colaboração entre instituições de ensino superior, empresas e sociedade (Gibb, Allan & Haskins, G. & Robertson, I.. (2009). pág. 13; Catalá-Pérez, Rask & Molina, 2020, pág. 7).



Este modelo (Figura 2), visa alargar os horizontes formativos dos estudantes através da sua participação em equipas multidisciplinares que respondem a desafios reais colocados por organizações externas, num processo de cocriação orientado para a construção de soluções inovadoras.

O processo desenvolve-se ao longo de 8 a 12 semanas e está estruturado em três fases principais:

Descoberta - centrada no diagnóstico do problema e na compreensão do fenómeno, utilizando ferramentas como mapas mentais, árvores de problemas e a análise PESTLE;

Criação - fase de ideação, onde as equipas recorrem a métodos como *design thinking* e *design research* para conceber possíveis soluções;

Refinamento e entrega – a onde são desenvolvidos conceitos de negócio, protótipos ou versões demonstrativas, culminando na apresentação da solução final à empresa parceira.

O modelo fomenta a aprendizagem centrada no estudante, orientada por desafios concretos, e procura desenvolver competências como pensamento crítico, trabalho em equipa, criatividade, e capacidade de adaptação. A articulação próxima com as empresas permite igualmente o desenvolvimento de soluções com potencial de implementação,

nomeadamente no refinamento de ideias de negócio, criação de produtos inovadores ou até estratégias de inovação organizacional.

No contexto português, esta metodologia foi implementada no âmbito do projeto *Link Me Up – 1000 Ideias*, promovido igualmente pelo consórcio de Politécnicos, incluindo o Instituto Politécnico de Coimbra. Os docentes foram numa primeira fase, formados nesta metodologia de cocriação assumindo o papel de facilitadores no acompanhamento das equipas de estudantes, garantindo a fidelidade metodológica e a qualidade dos processos.

Resultados

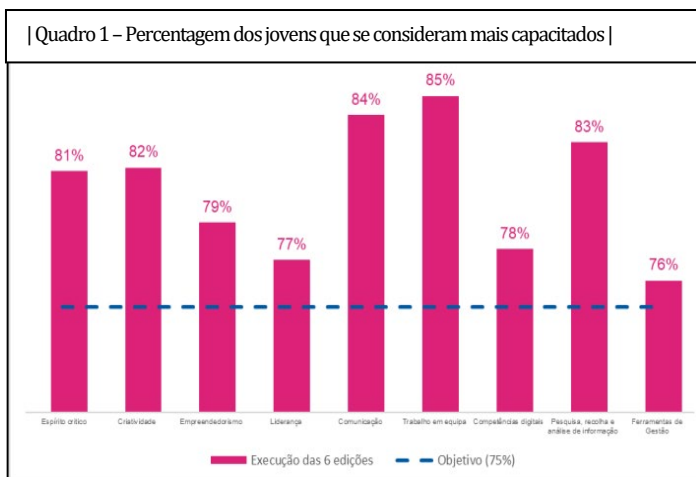
O presente ponto integra a análise dos dados recolhidos no âmbito de dois projetos em análise. Iniciamos por uma breve análise dos resultados do projeto *Link Me Up* para nos concentrarmos na análise dos resultados referentes à capacitação dos docentes e dos impactos alcançados pela formação

Optou-se por uma leitura analítica integrada, orientada pelos objetivos estratégicos comuns: fomentar a cultura de inovação e colaboração; potenciar o desenvolvimento de competências nos estudantes; reforçar a ligação ao tecido organizacional; posicionar os institutos como centros de cocriação; e aumentar a visibilidade institucional.

Resultados do Projeto Link Me Up – 1000 Ideias

Esta fase caracterizou-se pela organização dos estudantes em equipas interdisciplinares de 4 a 6 elementos cada, acompanhados por facilitadores, ou seja, por docentes previamente capacitados nos princípios da cocriação e da metodologia Demola. Durante esta fase, as atividades incluíram: a formação das equipas docentes, o acompanhamento das equipas de estudantes, visitas de imersão em ambiente organizacional, e sessões regulares com especialistas e mentores convidados. Dos resultados acumulados do consórcio nacional, destacamos aqueles que nos pareceram relevantes para a aferição do seu impacto:

- 13.328 estudantes envolvidos nos processos de cocriação;
- 1706 projetos de cocriação em equipas multidisciplinares, propostas por 675 organizações parceiras, provenientes dos setores social e empresarial;
- 722 visitas empresariais, 469 visitas a centros de investigação e 651 sessões com especialistas;
- Participação de 313 estudantes internacionais, dos quais 98 eram estudantes brasileiros;
- 1.269 jovens/empreendedores que pretendem criar o seu próprio emprego/empresa, e que foram abrangidos no âmbito das ações do projeto;
- 21 projetos empresariais incubados.



A avaliação do projeto (quadro 1), evidenciou impactos significativos: 81% dos estudantes consideraram-se mais capacitados após a experiência; 67% manifestaram intenção de criar o seu próprio emprego; 86% das organizações parceiras revelaram elevada satisfação com o processo; e 78% afirmaram ter aumentado a sua capacidade de inovar.

[Fonte: IPL & al. (2023) – Relatório Final - Limk Me Up. IPL]

Os questionários aplicados no final da experiência demonstraram que os estudantes valorizaram profundamente a oportunidade de trabalhar em contexto real. Destacaram como competências adquiridas, o trabalho em equipa, a comunicação interpessoal, a capacidade de recolha de informação e análise de problemas, a criatividade e o espírito crítico entre outras competências como autonomia e sentido de responsabilidade. Estes resultados confirmam o que Fayolle e Gailly (2008) e Bacigalupo et al. (2016) apontam como condições fundamentais para a aprendizagem empreendedora: a exposição a problemas complexos e a experimentação ativa em contextos colaborativos.

Resultados da Formação Docente (IPC)

No período em referência - 2021 e 2023, participaram na formação promovida pelo IPC, 109 docentes que integram o corpo docente das seis unidades orgânicas do Instituto. Os docentes formandos, foram distribuídos por seis edições, sendo que no âmbito específico do IPC, em cada edição foram constituídas uma média de dois grupos (ações) de 10 formandos cada³⁷. A formação teve uma carga horária de 344 horas por formando e integrou componentes síncronas, assíncronas, presenciais laboratoriais e momentos de experimentação colaborativa. As primeiras quatro edições decorreram integralmente online devido ao confinamento imposto pela pandemia de COVID-19.

³⁷ Para o contexto específico do IPC, o projeto de formação de docentes em processos de cocriação, previa a participação do dobro de docentes relativamente ao número previsto para a maioria dos Politécnicos do consórcio, ou seja, a participação de 120 docentes do IPC, dos quais 20% deveriam ser docentes das escolas técnico profissionais da região de Coimbra, parceiras do IPC. A formação foi organizada em 6 edições (2 por ano), sendo que cada edição foi constituída em média por 2 ações. Cada ação foi constituída por um grupo de 8 formandos com formações base diferenciadas e provenientes de diferentes escolas do IPC e 2 formandos provenientes das escolas profissionais parceiras. Das 12 ações previstas, o IPC realizou 11 ações. A maioria dos formandos que participaram são docentes do Instituto Superior de Engenharia, da Escola Superior de Educação, da Escola Superior Agrária e da Escola Superior de Tecnologias da Saúde. As restantes Escolas participaram de uma forma residual.

Quadro 2 - Avaliação das Ações de Formação (Docentes - IP Coimbra)

Question	AÇÃO 10 e 11	AÇÃO 9 e 8	AÇÃO 7, 6 e 5	AÇÃO 4 e 3	AÇÃO 2	AÇÃO 1	Valor Médio Por Edição	Média Total da Formação
I feel I have gained more confidence in facilitating company-student projects	81.3	83.6	89.7	93.9	88.7	80.4	87,15	81,7
I feel more confident that my students can deliver value to companies	82.7	85.2	80.9	87.6	88.4	84.2	84,65	
Now, I can better deliver added value to companies and students in co-creation projects	89.2	81.5	90.1	93.8	91.1	89.1	87,65	
Now, I feel more confident working with interdisciplinary student teams	83.3	83.7	83.3	93.8	88.5	85.1	88,55	
I see the need and value of having a vast collaboration network	83.5	80.7	81.7	83.3	83.7	81.4	82,2	
I feel this training has given me valuable tools and insights	86.7	85.2	87.2	90.0	84.9	83.6	86,8	
I feel the partner organizations were well-prepared for co-creation activities. (Importance for me)	69,2	80.4	80.6	75,1	70,2	73,2	74,9	
I feel that all shared submissions helped in my facilitation work.	80,2	83,1	87,5	88,4	72,5	80,3	80,45	
I feel that sharing all submissions from all of polytechnics will increase the collaboration between polytechnics	78,3	75,2	80,6	89,1	70,7	71,1	79,9	
Valor Médio Por Edição	79,2	80,2	85,35	84,5	80,65	80.1	85,7	
Média total da Formação	82,3							
Fonte: IPC. (2023)								

A análise dos dados provenientes das onze ações de formação em processos de cocriação realizadas pelo IPC, revela um padrão de valorização global positiva por parte dos docentes, com níveis de satisfação acima de 80% em todas as dimensões avaliadas. Estes resultados devem ser lidos à luz dos objetivos estratégicos para a formação, que procurou consolidar os institutos politécnicos como centros de inovação aberta e promover a integração efetiva da cultura de inovação nas práticas pedagógicas.

Os dados mostram uma evolução positiva quanto à perceção de competências em áreas-chave: Facilitação de projetos empresa-estudantes: de 80,4% na Ação 1 para 93,9% nas Ações 3 e 4; Confiança no valor gerado pelos estudantes para as empresas: 80,9% a 88,4%; Capacidade de entrega de valor em processos de cocriação: de 81,5% para 93,8%; Trabalho com equipas interdisciplinares: de 83,3% a 93,8%; Valorização das redes de colaboração: valores médios entre 80,7% e 83,7%; Utilidade da formação: 83,6% a 90,0%. A convergência entre os dois projetos permite destacar três grandes efeitos sistémicos:

(i) Transformações na prática pedagógica dos docentes

As afirmações *"I feel I have gained more confidence in facilitating company-student projects"* e *"Now, I can better deliver added value to companies and students in co-creation projects"* atingiram valores médios respetivamente de 87,1% e 87,65%, sugerindo um impacto claro no reforço da confiança dos docentes na sua capacidade de facilitar processos pedagógicos inovadores e com aplicabilidade real.

Neste sentido, a formação parece ter potenciado uma mudança de paradigma pedagógico, levando os docentes a assumirem um papel mais ativo como facilitadores de aprendizagens baseadas na resolução de problemas reais, com metodologias mais participativas e orientação para a inovação. Este dado evidencia que os objetivos de

fomentar uma cultura de inovação e de reorientar as práticas para abordagens mais ativas e colaborativas foram amplamente cumpridos.

(ii) Desenvolvimento de competências empreendedoras nos estudantes

A percepção de que os estudantes podem gerar valor para as empresas (*"I feel more confident that my students can deliver value to companies"*) apresenta uma média de 84,65%, o que reforça a ideia de que a formação contribuiu para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas reais, como propunha o segundo objetivo estratégico. A confiança dos docentes na sua própria capacidade de trabalhar com equipas multidisciplinares e interdisciplinares (*"Now, I feel more confident working with interdisciplinary student teams"* – 86,3%), indica o fortalecimento de competências fundamentais para a preparação dos estudantes para contextos cada vez mais complexos e heterogêneos.

As experiências práticas proporcionadas pelo Link Me Up, revelaram-se eficazes tanto na capacitação dos estudantes como dos docentes para enfrentar desafios complexos, com ganhos visíveis em comunicação, iniciativa, pensamento crítico e colaboração. A valorização da ligação aos contextos reais para onde se deve direccionar a formação superior politécnica, na percepção dos docentes, e a aproximação ao mundo do trabalho para os estudantes, emergiu como elemento essencial.

(iii) ligação ao território e Valorização da transdisciplinaridade

As afirmações relativas à percepção da utilidade da rede de colaboração e ao valor das ferramentas fornecidas (*"I see the need and value of having a vast collaboration network"* – 82,2%; *"I feel this training has given me valuable tools and insights"* – 86,3%) refletem uma consciencialização crescente do papel das instituições de ensino superior enquanto agentes catalisadores de inovação e de cooperação com o território. A formação promoveu o reconhecimento do valor da transdisciplinaridade e da articulação com o tecido organizacional e empresarial, em coerência com o objetivo de reforçar as parcerias externas e consolidar práticas de cocriação com impacto institucional e social.

As equipas mistas e os processos de imersão nas organizações reforçaram a importância da percepção da ligação entre academia e sociedade. O impacto ultrapassou o plano formativo, contribuindo para a percepção das organizações parceiras e da comunidade para o posicionamento dos institutos como centros ativos de inovação social, económica e educativa.

Esta leitura integrada serve sobretudo para justificar a pertinência de modelos formativos inovadores que combinem a formação no ensino superior com experiências autênticas de aprendizagem para os estudantes, num ecossistema de cocriação e de inovação aberta com valor social e institucional acrescentado.

A forte ligação às organizações da comunidade revelou-se um dos pilares do modelo. As entidades parceiras manifestaram satisfação com os resultados dos projetos desenvolvidos pelas equipas e destacaram o potencial destas colaborações para integrar novas perspetivas e soluções nas suas atividades. Esta aproximação entre ensino superior

e tecido local reforça a função social e aplicada das instituições politécnicas, numa linha defendida por Gibb (2005).

A exigência de constituição de equipas transdisciplinares, tanto de docentes como de estudantes, foi um elemento distintivo e valorizado. Esta diversidade interna das equipas estimulou a criatividade e a complementaridade na análise dos desafios, como defendem Lans et al. (2013), favorecendo abordagens mais ricas e inovadoras. Importa sublinhar que algumas das soluções desenvolvidas despertaram o interesse direto das organizações parceiras, o que motivou a constituição de novas empresas por parte das equipas de estudantes e a sua posterior incubação no INOPOL – Incubadora de Projetos do Instituto Politécnico de Coimbra. Este desdobramento reforça o potencial do modelo enquanto dispositivo de inovação aplicada e de empreendedorismo sustentável.

Considerações finais

A experiência de formação e ação desenvolvida no Instituto Politécnico de Coimbra e nos restantes politécnicos, entre 2021 e 2023 revela-se um contributo sólido para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e para a promoção de uma cultura empreendedora no ensino superior. Ao articular formação docente com aplicação prática em contexto real, o modelo permitiu não só reconfigurar os modos de ensinar e de aprender, mas também gerar valor concreto para as comunidades envolvidas.

A primeira fase, centrada na capacitação de docentes em metodologias de cocriação e trabalho interdisciplinar, proporcionou uma mudança visível na abordagem pedagógica, favorecendo práticas centradas no estudante, na resolução de problemas e na colaboração com a comunidade. A segunda fase traduziu-se na cocriação de soluções inovadoras para desafios reais, reforçando competências empreendedoras como iniciativa, autonomia, trabalho em equipa e pensamento crítico.

Contudo, é importante reconhecer alguns desafios e limitações. A intensidade temporal do programa, embora compensada pela riqueza da experiência, representou um obstáculo para docentes com múltiplas responsabilidades. A duração exigente da formação (implicando uma média de 14 horas de trabalho semanal durante seis meses, com sessões síncronas e assíncronas) constituiu a principal crítica dos docentes participantes. Apesar disso, a receção por parte dos docentes foi amplamente positiva. O modelo formativo revelou-se eficaz ao conjugar teoria, metodologias de cocriação e aplicação prática, respondendo a uma necessidade previamente sentida pelos participantes. Muitos já demonstravam interesse em metodologias ativas e formas de aproximação entre ensino superior e comunidade, especialmente no contexto da orientação de estágios curriculares. A formação permitiu consolidar estas tendências e estruturar uma abordagem mais robusta e orientada para a ação.

Os resultados apresentados permitem aferir que os docentes envolvidos passaram a valorizar mais as metodologias participativas, dinâmicas de grupo, trabalho interdisciplinar e o papel do professor como facilitador de aprendizagens. Estes resultados corroboram as propostas de Contreras (2006) e Jardim (2022), que apontam para a

necessidade de uma formação docente transformadora, baseada na reflexão crítica e na aplicação em contexto real, em que a produção dos saberes pertinentes à docência não permite segregar “elaboração e aplicação”, “teoria e prática”, mas obriga a reuni-las e revelá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenómeno educativo acontece (Contreras, 2006).

A sustentabilidade destas práticas no pós-financiamento depende da vontade política das instituições, mas sobretudo da capacidade de serem incorporadas de forma transversal nos currículos e nas práticas pedagógicas, seja em unidades curriculares isoladas, na articulação entre disciplinas teóricas e práticas, ou em contextos de estágios supervisionados. Existem sinais positivos, como a integração destas práticas em unidades curriculares livres, o seu aproveitamento como suplemento ao diploma ou como créditos para estágios curriculares. A sua consolidação como política educativa institucional permanente ainda está em fase inicial. Na Escola Superior de Educação de Coimbra já avançaram com propostas concretas nesse sentido, criando um precedente para futuras experiências institucionais noutros departamentos e escolas.

Embora ainda não tenha sido realizada uma recolha sistemática de dados pós-formação que permita aferir em detalhe a transposição das metodologias e ferramentas para os contextos concretos de ensino – como salas de aula, laboratórios ou na orientação de estágios curriculares –, têm sido recolhidos testemunhos espontâneos em encontros institucionais e pedagógicos no seio do IPC. Esses testemunhos, provenientes de docentes de diferentes unidades orgânicas que participaram no processo formativo, revelam apropriações diversas dos conteúdos da formação, desde a reconfiguração de práticas avaliativas até à reorganização de unidades curriculares com base em projetos reais. Esta evidência qualitativa, embora não estruturada em termos metodológicos, corrobora a relevância e a aplicabilidade do modelo formativo, sinalizando a necessidade de futuras investigações orientadas para a monitorização de efeitos a médio e longo prazo na prática docente.

Conclui-se que modelos formativos como o aqui descrito, baseados na integração entre ensino, prática e comunidade, constituem uma via promissora para a transformação do ensino superior, em particular o ensino superior politécnico, tornando-o mais significativo, participativo e alinhado com os desafios contemporâneos. Aliás, esta foi a principal motivação que esteve na base desta iniciativa, que justificou na altura o apoio da Secretaria de Estado do Ensino Superior. Estes tipos de práticas têm sido atualmente consideradas como boas práticas nas avaliações externas dos cursos e programas. A valorização da ligação ao território, da cooperação com organizações da sociedade civil e do desenvolvimento de competências transversais tende a ganhar peso nos instrumentos de acreditação e avaliação das instituições de ensino superior. Estes processos têm vindo a favorecer a reformulação curricular e a reforçar o papel dos institutos politécnicos como motores de inovação social e educativa.

Do ponto de vista académico, o modelo de formação aqui descrito oferece contributos originais para o debate académico contemporâneo. Em primeiro lugar, destaca-

se a integração estruturada entre formação e ação, na medida em que a articulação sequencial entre a capacitação docente e a sua aplicação em contextos reais permitiu gerar um ciclo contínuo de inovação sustentada, superando a lógica de formações pontuais e descontextualizadas. Em segundo lugar, este modelo representa uma adaptação bem-sucedida do modelo Demola ao contexto do ensino superior politécnico português, contribuindo para a institucionalização de práticas de inovação aberta e de aprendizagem baseada em problemas que ainda se encontram pouco sistematizadas na literatura de expressão lusófona. Acresce ainda que a experiência formativa não se esgotou numa dimensão técnica, assumindo também relevância política e estratégica, ao ser integrada como prática de governação académica, reconhecida por entidades externas e articulada com os processos de avaliação e acreditação institucional. Por fim, a validação empírica multiescalar deste modelo, combinando dados qualitativos e quantitativos, e relacionando resultados locais com os do consórcio nacional Link Me Up, reforça o seu potencial de replicação e de adaptação em larga escala, em diferentes contextos institucionais e geográficos.

Ao conjugar formação docente, aprendizagem baseada em problemas reais e envolvimento com a comunidade, este modelo alinha-se com os princípios da pedagogia empreendedora (Fayolle & Gailly, 2008), da educação experiencial (Kolb, 1984) e da inovação aberta (Chesbrough, 2003). Representa, assim, num contributo relevante e atual para a investigação sobre transformação pedagógica em contextos de ensino superior aplicado.

Referências

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Brande, G. V. d. (2016). EntreComp : the entrepreneurship competence framework, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/160811>
- Banha, F., Saúde, S., & Flores, A. J. (2021). Entrepreneurship Education: A Dimension of Citizenship Education. In S. Saúde, M. Raposo, N. Pereira, & A. Rodrigues (Eds.), Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship (pp. 107-132). IGI Global. https://www.academia.edu/45259286/Entrepreneurship_Education_A_Dimension_of_Citizenship_Education
- Brandão, C.; Paiva, T.; & Saraiva, H. (2018). A Europa e o Empreendedorismo. In P. Parreira, T. Paiva, M. Alves, & L. Mónico (Eds.), Competências empreendedoras no Ensino Superior Politécnico: Motivos, influências, serviços de apoio e educação (pp. 15-32). Instituto Politécnico da Guarda. https://www.researchgate.net/publication/325972491_A_Europa_e_o_Empreendedorismo
- Brás, G. R. & Soukiazis, E. (2020). Entrepreneurship in secondary and tertiary sectors: The same determinants? Cogent Business & Management, 7(1). pp. 1-19. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/244829/1/10.1080-23311975.2020.1748790.pdf>
- Catalá-Pérez, D., Rask, M., & de-Miguel-Molina, M. (2020). The Demola model as a public policy tool boosting collaboration in innovation: A comparative study between Finland and Spain. Technology in Society, 63, 101358. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/244829/1/10.1080-23311975.2020.1748790.pdf>
- Chesbrough, H. W. (2003). The era of open innovation. MIT Sloan Management Review, 44(3), 35-41. [http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-pims-courses/Service-Innovation-Pedersen-Kristensson/Chesbrough%20\(2003\).pdf](http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-pims-courses/Service-Innovation-Pedersen-Kristensson/Chesbrough%20(2003).pdf)
- Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura, Bourgeois, A., Balcon, M.-P., Riiheläinen, J. M., Antoine, A., et al.. (2016). Educação para o empreendedorismo nas escolas europeias: relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/5984>

- Comissão Europeia. (2006). Comissão das Comunidades Europeias. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sob o título aplicar o programa comunitário de Lisboa: promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52006DC0033>
- Contreras, J. (2006). A autonomia da Classe Docente. Porto: Porto Editora.
- Demola Global. (2022). The global university alliance. Demola. <https://www.demola.net>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). Key competences for lifelong learning, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. Journal of European Industrial Training, 32(7), 569–593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Gibb, A.A. (2005). 'Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change'. NCGE Policy paper series <https://ncee.org.uk/wp-content/uploads/2023/09/towards-the-entrepreneurial-university.pdf>
- Gibb, Allan & Haskins, G. & Robertson, I. (2009). Leading the entrepreneurial university: Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions. Universities in Change. 9-45. https://www.researchgate.net/publication/284098947_Leading_the_entrepreneurial_university_Meeting_the_entrepreneurial_development_needs_of_higher_education_institutions
- IPC. (2023). Relatório Final de Atividades de 2021-2023: POCH-04-5267-FSE-000816. Instituto Politécnico de Coimbra.
- IPL. (2023). Relatório Final - Link Me Up – 1000 ideias, 2021-2023. Instituto Politécnico de Leiria [Gestor do Programa do Consórcio].
- Jardim, J. (2025). *Gestão de Projetos: Fundamentos, Desafios e Investigação*. Lisboa: Skills Research.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Lans, T., Blok, V., & Wesseling, R. (2014). Learning apart and together: Towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. Journal of Cleaner Production, 62, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.036>
- Parreira, Pedro & Mónico, Lisete & Sousa, Liliana & Castilho, Amélia & Carvalho, Carla & Oliveira, Anabela. (2018). Formação em empreendedorismo e desenvolvimento de competências empreendedoras dos estudantes de ensino superior. Instituto Politécnico da Guarda. https://www.researchgate.net/publication/327646225_Formacao_em_empreendedorismo_e_desenvolvimento_de_competencias_empreendedoras_dos_estudantes_de_ensino_superior
- Parreira, Pedro Miguel Santos Dinis, Carvalho, Carla Maria Santos de, Mónico, Lisete dos Santos, & Santos, Ana Sofia Marques de Oliveira Pereira. (2017). Empreendedorismo no ensino superior: estudo psicométrico da escala oportunidades e recursos para empreender. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 17(4), 269-278. <https://doi.org/10.17652/rpot/2017.4.13736>
- Ramos, D., Madeira, M. J. & Duarte, F. A. P. (2020). Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intention: the Case of Portugal. Ekonomika regiona [Economy of region], 16(1), 157-170 <https://doi.org/10.17059/2020-1-12>
- Redford, D. T. (2006). Entrepreneurship education in Portugal: 2004/2005 national survey. Comportamento Organizacional e Gestão, 12(1), 19-41. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4987/1/COG.%2012%281%29.%2019-41.pdf>
- Ribeiro, M. I., Fernandes, A., Cabo, P., & Matos, A. (2017). Empreendedorismo: perceções, atitudes e comportamentos dos alunos de uma instituição de ensino superior portuguesa. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas, 2(2), 29-54. <https://www.revistas.editoraenterprising.net/index.php/regmpe/article/view/143>
- Rodrigues, R. G., Raposo, M. F., & Paco, A. M. (2010). Entrepreneurship education and the propensity for business creation: testing a structural model. International Journal of Entrepreneurship and Small Business, 9(1), 58–73. DOI: 10.1504/IJESB.2010.029506
- Saraiva, H., & Paiva, T. (2014). Entrepreneurship education in Portugal – Considerations on the topic and its development environment. HOLOS, 6(1), 3-15. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.2587>

- Silva, A. A. da (2018). No sinuoso trilho do empreendedorismo: financeirização e políticas de ativação do mercado de emprego. *Análise Social*, 229(4), 984-1009.
<https://www.jstor.org/stable/26589937>
- Souza, H. C. (2022). O ensino do empreendedorismo em Portugal e algumas reflexões críticas. *Research, Society and Development*, 11(12), e104111234136. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34136>
- Testas, C. P., & Moreira, F. R. (2014). O empreendedorismo no ensino superior. *Gestão e Desenvolvimento*, 22(1), 139-163. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2014.261>

O Guia de Índícios Atitudinais da PUCPR e a Educação Empreendedora: Relações no Desenvolvimento e Avaliação do Saber Ser

Vânia Terra

PUCPR | vania.terra@pucpr.br
<http://lattes.cnpq.br/1788505899907556>

Cléber Lopes

PUCRS | cleber.lopes@pucpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-6647-8467>

RESUMO: A Educação Empreendedora (EE) tem sido reconhecida como uma abordagem pedagógica potente para o desenvolvimento de competências que integram conhecimento técnico, autonomia ética e atitudes colaborativas (Jardim & Franco, 2019). Este artigo analisa as convergências entre os fundamentos da EE e o *Guia Prático dos Índícios Atitudinais para o Desenvolvimento do Saber Ser em Ação*, desenvolvido por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O Guia foi construído a partir do mapeamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019–2023) e da obra de Scallon (2015), em diálogo com o relatório Future of Jobs (WEF, 2020), e posteriormente comparado com os princípios do Mosaico de Cinco Cores e do Pacto Educativo Global, que reforçam sua legitimidade ética e humanística. A análise conceitual e integrativa realizada identifica alinhamentos entre os nove Saberes Ser do Guia e as competências empreendedoras descritas na literatura, como criatividade, liderança, empatia, inovação e responsabilidade social. O Guia possibilita que docentes planejem experiências que favoreçam não apenas o aprendizado técnico, mas também a reflexão crítica sobre atitudes e a transformação de valores, em sintonia com a taxonomia de Fink. Conclui-se que se trata de uma contribuição relevante para o desenvolvimento do saber ser na formação universitária, favorecendo projetos formativos orientados ao protagonismo discente, à transformação social e ao florescimento humano.

Palavras-chave: saber ser, educação empreendedora, competências socioemocionais, avaliação formativa, ensino superior

ABSTRACT: Entrepreneurial Education (EE) has been recognized as a powerful pedagogical approach for the development of competencies that integrate technical knowledge, ethical autonomy, and collaborative attitudes (Jardim & Franco, 2019). This article analyzes the convergences between EE foundations and the Practical Guide of Attitudinal Indicators for the Development of the Know-How-to-Be in Action, developed by researchers at the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR). The Guide was built upon the mapping of the Institutional Development Plan (PDI 2019–2023) and Scallon's (2015) framework, in dialogue with the Future of Jobs report (WEF, 2020), and later compared with the principles of the Five-Color Mosaic and the Global Educational Pact,

which reinforce its ethical and humanistic legitimacy. The conceptual and integrative analysis identifies alignments between the Guide's nine Know-How-to-Be dimensions and entrepreneurial competencies described in the literature, such as creativity, leadership, empathy, innovation, and social responsibility. The Guide enables educators to design learning experiences that foster not only technical knowledge but also critical reflection on attitudes and the transformation of values, in line with Fink's taxonomy of significant learning. It is concluded that the Guide represents a relevant contribution to the development of the know-how-to-be in higher education, supporting formative projects oriented toward student protagonism, social transformation, and human flourishing.

KEYWORDS: know-how-to-be, entrepreneurial education, socioemotional skills, formative assessment, higher education

1 INTRODUÇÃO

A formação universitária do século XXI enfrenta o desafio de desenvolver competências que articulem conhecimentos técnicos, habilidades práticas e atitudes ético-humanistas, preparando os estudantes para atuar em cenários cada vez mais complexos, instáveis e interdependentes. Neste cenário, a educação empreendedora (EE) tem contribuído como um campo formativo transversal, que busca promover a autonomia, a criatividade, a colaboração e o protagonismo dos estudantes, superando a lógica reducionista do empreendedorismo voltado exclusivamente à criação de negócios.

Mais do que formar empreendedores no sentido clássico, a EE busca formar sujeitos empreendedores — capazes de identificar oportunidades, mobilizar recursos e agir com ética, criatividade e responsabilidade na transformação de realidades sociais, culturais e profissionais. Essa abordagem converge com os princípios da educação por competências, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do Saber Ser — entendido como o conjunto de recursos socioemocionais resultantes de valores que orientam o agir ético, e relacional dos estudantes e no profissional que atuará na sociedade.

Na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), essa dimensão foi sistematizada por meio do *Guia Prático dos Índícios Atitudinais para Avaliação do Saber Ser em Ação*, uma proposta que organiza e explicita nove saberes considerados essenciais para a formação integral, ancorados nos valores institucionais: Dedicação, Ética, Senso Crítico, Autonomia, Cooperação, Autorregulação, Espiritualidade, Excelência e Inteligência Emocional (Terra, Carvalho, Santana, Brambilla, Massambani, 2023, pp. 6-7). Tais saberes estão em consonância com as competências empreendedoras mapeadas na literatura sobre essa temática, configurando um campo fértil para a integração entre EE e desenvolvimento do *Saber Ser* no ensino superior.

Este artigo tem como objetivo analisar as convergências entre o *Guia Prático dos Índícios Atitudinais para Avaliação do Saber Ser em Ação* e os fundamentos da EE, possibilitando o planejamento e aplicação de estratégias pedagógicas que articulem atitudes, valores e competências socioemocionais no contexto do ensino superior, com

vistas ao desenvolvimento integral, à intencionalidade formativa e ao protagonismo discente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A EE tem se consolidado como um campo transversal na formação universitária, integrando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para que os sujeitos atuem de forma proativa, ética e inovadora frente aos desafios da vida pessoal, profissional e social. Mais do que preparar para a criação de negócios, busca formar indivíduos empreendedores — capazes de identificar oportunidades, mobilizar recursos e transformar realidades com responsabilidade e intencionalidade (Jardim & Franco, 2019; Rae, 2006; Gibb, 2005).

Essa concepção converge com o modelo formativo por competências, que entende competência como a capacidade de mobilizar e integrar recursos cognitivos, práticos e atitudinais em situações complexas (Le Boterf, 2003, pp. 15-21; Roegiers, 2000, pp. 20-25). Nesse modelo, o *saber fazer* remete ao domínio técnico-científico e à aplicação prática de conhecimentos, enquanto o *saber ser* envolve valores, atitudes e traços pessoais que orientam o agir de forma ética, sensível e colaborativa (Scallon, 2015, pp. 123-127; Lévy-Leboyer, 1996, pp. 11-20).

A literatura internacional sobre *soft skills* reforça essa perspectiva ao evidenciar que competências como liderança, criatividade, empatia, cooperação e resiliência são cada vez mais valorizadas em contextos organizacionais e sociais (Ratten & Jones, 2018; Freitas & Almendra, 2021; Mohayidin et al., 2008). O relatório *Future of Jobs* (World Economic Forum, 2020 p.36) destaca que, já em 2025, habilidades de autorregulação, pensamento crítico, resolução de problemas e inteligência emocional estarão entre as mais demandadas globalmente, ao lado da adaptabilidade e da aprendizagem ativa. Tais achados indicam que o desenvolvimento de competências socioemocionais não é periférico, mas central na formação de profissionais para o século XXI.

Na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), a formação por competências está alicerçada em sua missão institucional e em valores como autonomia, dedicação, cooperação, senso crítico e honestidade (PUCPR, 2019, p.19). Essa orientação é reforçada pelo *Pacto Educativo Global*, que propõe compromissos como humanização, solidariedade, cidadania e sustentabilidade (Francisco, 2020), e pelo *Mosaico de Cinco Cores* (Martins, Spricigo & Oliveira, 2017, p. 11-19), que traduz princípios orientadores para o ensino superior numa perspectiva ética, humanística e transformadora. Assim, a dimensão atitudinal não se reduz a comportamentos isolados, mas expressa valores que orientam a formação integral.

No campo da aprendizagem, autores como Ausubel (1963, pp. 1-5) e Zabala & Arnau (2012) ressaltam a importância da aprendizagem significativa e contextualizada, enquanto Fink (2003, pp.27-30) propõe uma taxonomia que amplia o olhar para dimensões humanas, relacionais e de integração de saberes, ressaltando que a educação deve impactar valores, interesses e modos de agir. Esses referenciais pedagógicos dialogam diretamente com a

necessidade de planejar práticas que mobilizem não apenas o saber fazer, mas também atitudes reflexivas e socioemocionais.

Estudos como os de Fayolle & Gailly (2008) e Pittaway & Cope (2007) defendem que a EE deve integrar metodologias ativas que favoreçam experiências autênticas, colaboração entre pares e reflexão crítica, de modo a articular competências cognitivas, emocionais e relacionais. Essa perspectiva amplia a noção de empregabilidade, deslocando-a para uma visão holística de desenvolvimento humano, em que atitudes como resiliência, empatia, autonomia e reflexão crítica tornam-se tão essenciais quanto o domínio técnico (Griffin et al., 2012; Cardoso, 2012).

A articulação entre EE e formação por competências — especialmente na dimensão do saber ser — constitui uma estratégia formativa importante para o ensino superior contemporâneo. É nesse horizonte que se insere a proposta do *Guia Prático dos Índícios Atitudinais para Avaliação do Saber Ser em Ação* (Terra et al., 2023), concebido na PUCPR para traduzir valores institucionais em indícios observáveis e apoiar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral, o protagonismo discente e a responsabilidade social.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-conceitual, qualitativa e exploratória, voltada a analisar as convergências entre a EE e o *Guia Prático dos Índícios Atitudinais para o Desenvolvimento do Saber Ser em Ação*, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O objetivo central foi compreender como os princípios formativos da EE podem ser integrados ao desenvolvimento do saber ser, apoiando o planejamento de práticas pedagógicas no ensino superior.

O delineamento metodológico baseou-se em dois eixos complementares:

Análise documental – Foram examinados o Guia da PUCPR (Terra et al., 2023) e documentos institucionais que fundamentam a proposta pedagógica da universidade, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PUCPR, 2019) e os referenciais do *Mosaico de Cinco Cores* (Martins, Spricigo & Oliveira, 2017). Essa análise permitiu identificar a forma como os valores institucionais se traduzem em atitudes observáveis, descritas como *índices atitudinais*.

Revisão integrativa da literatura – Foram mapeados artigos acadêmicos, livros de referência e verbetes especializados (Jardim, 2022), (Jardim & Franco, 2019) relacionados à EE, competências socioemocionais (*soft skills*) e formação por competências. Foram considerados autores centrais como Scallon (2015), Le Boterf (2003), Zabala & Arnau (2012), Rae (2006), Gibb (2005), entre outros, além de relatórios internacionais como o *Future of Jobs Report* (World Economic Forum, 2020).

O procedimento de análise seguiu uma lógica comparativa e de aproximação teórico-prática. Primeiramente, foram sistematizadas as competências e eixos formativos atribuídos à EE nos referenciais consultados. Em seguida, os nove Saberes Ser descritos no Guia (Dedicação, Ética, Senso Crítico, Autonomia, Cooperação, Autorregulação,

Espiritualidade, Excelência e Inteligência Emocional) foram confrontados com essas competências, buscando identificar:

- convergências conceituais;
- possibilidades de integração metodológica;
- pontos de sinergia curricular.

Com base nessa articulação, foi elaborada uma proposta integrada de práticas pedagógicas estruturada em três dimensões: (a) planejamento didático orientado por atitudes; (b) metodologias ativas de base experiencial; e (c) processos de acompanhamento e reflexão a partir de indícios atitudinais.

4 RESULTADOS

A análise documental e teórica revelou convergências significativas entre os nove Saberes Ser definidos no Guia da PUCPR e as competências empreendedoras descritas na literatura especializada.

A Tabela 1 sintetiza essas correspondências:

Saberes Ser (PUCPR)	Competências Empreendedoras Correspondentes
Dedicação	Persistência, engajamento, foco em objetivos
Ética	Responsabilidade social, tomada de decisão consciente
Senso Crítico	Análise de riscos e oportunidades, reflexão crítica
Autonomia	Protagonismo, autorresponsabilidade, capacidade de decisão
Cooperação	Trabalho em equipe, empatia, gestão de conflitos
Autorregulação	Disciplina pessoal, adaptabilidade, inteligência emocional
Espiritualidade	Propósito, sentido ético e transcendente do agir
Excelência	Busca por qualidade, inovação contínua, mentalidade de crescimento
Inteligência Emocional	Gestão de emoções, resiliência, empatia

Fonte: elaborado pelos autores com base em PUCPR (2019); Terra et al. (2023); Oliveira et al. (2022); (Jardim 2022); (Jardim & Franco, 2019).

Essas correspondências evidenciam que os Saberes Ser, descritos no Guia, não apenas dialogam com os pressupostos da EE, mas também podem servir como base estruturada para o desenvolvimento pedagógico de competências atitudinais. Ao traduzir valores institucionais em atitudes observáveis, o Guia permite operacionalizar dimensões que, de outro modo, permaneceriam implícitas ou abstratas. Durante a análise, verificou-se ainda que os Saberes Ser se alinham diretamente às metodologias ativas recomendadas nos programas de EE, como aprendizagem baseada em projetos, laboratórios de criação e desafios interdisciplinares (Pittaway & Cope, 2007; Ratten & Jones, 2018). Nesses contextos, atitudes como cooperação, ética e autorregulação são mobilizadas de forma concreta, possibilitando seu acompanhamento por meio dos indícios descritos no Guia.

Os resultados apontam que o Guia pode funcionar como uma ferramenta metodológica de apoio ao planejamento curricular, fortalecendo a integração entre valores institucionais, práticas pedagógicas e demandas contemporâneas por soft skills. Essa convergência amplia o potencial da EE, ao permitir que a dimensão atitudinal do saber ser seja desenvolvida de forma explícita, observável e intencional, em sintonia com a formação integral proposta pela PUCPR.

5 DISCUSSÃO

A análise comparativa entre o *Guia Prático dos Índícios Atitudinais para o Desenvolvimento do Saber Ser em Ação* da PUCPR (Terra et al., 2023) e os referenciais da EE evidenciou forte convergência entre os nove Saberes Ser propostos e as competências descritas na literatura especializada. Dimensões como Autonomia, Cooperação e Senso Crítico aparecem de forma recorrente tanto no Guia quanto em estudos sobre competências empreendedoras (Gibb, 2005; Rae, 2006; Oliveira et al., 2022), confirmando sua relevância para a formação universitária contemporânea.

O Guia, ao estruturar indícios observáveis de atitudes, responde a uma lacuna metodológica frequentemente apontada na literatura: a dificuldade de tornar explícitas e intencionais as dimensões socioemocionais do processo formativo (Fayolle & Gailly, 2008). Em vez de permanecerem como aspectos implícitos, tais dimensões passam a integrar de modo consciente o planejamento pedagógico, sem se reduzirem a avaliações de desempenho, mas como oportunidades de acompanhamento e promoção do desenvolvimento do estudante. Esse enfoque dialoga diretamente com a taxonomia da aprendizagem significativa de Fink (2003, pp.27-30), que propõe dimensões como *caring* (mudança de valores e interesses), *human dimension* (autoconhecimento e empatia) e *integration* (capacidade de conectar saberes e contextos). Ao articular valores institucionais da PUCPR — reforçados pelo *Mosaico de Cinco Cores* (Martins, Spricigo & Oliveira, 2017) e pelo *Pacto Educativo Global* (Francisco, 2020) — com práticas pedagógicas intencionais, o Guia potencializa a aprendizagem transformadora, ampliando a possibilidade de impacto duradouro na vida acadêmica, profissional e pessoal do estudante.

O processo de desenvolvimento do saber ser encontra respaldo na pedagogia da integração (Roegiers, 2000, pp. 15-20), ao conceber competências como mobilização de recursos em contextos autênticos. Os indícios atitudinais descritos no Guia oferecem suporte para que docentes explicitem, junto aos estudantes, quais atitudes são esperadas em cada atividade, favorecendo o protagonismo discente e a reflexão crítica sobre o próprio agir.

As metodologias ativas de base experiencial, como aprendizagem baseada em projetos, *design thinking* e oficinas empreendedoras (Pittaway & Cope, 2007; Ratten & Jones, 2018), tornam-se contextos privilegiados para esse desenvolvimento. Neles, atitudes como cooperação, ética, autorregulação e inteligência emocional são mobilizadas em situações reais, podendo ser acompanhadas pelos docentes a partir dos indícios propostos no Guia. A contribuição central do Guia está em oferecer uma estrutura metodológica que conecta valores institucionais, fundamentos pedagógicos e demandas contemporâneas de competências socioemocionais, sem propor mecanismos de julgamento avaliativo, mas apoiando processos de reflexão e transformação. Essa abordagem fortalece a visão de uma EE orientada à integralidade, à ética e à responsabilidade social, em sintonia com os desafios do século XXI e com a missão formativa da PUCPR.

6 CONCLUSÕES

A formação universitária do século XXI demanda processos educativos que integrem dimensões técnicas, socioemocionais e ético-humanistas, de modo a preparar profissionais capazes de atuar em contextos complexos e interdependentes. Nesse cenário, a articulação entre a EE e a dimensão atitudinal do saber ser constitui uma estratégia essencial para promover aprendizagens significativas, éticas e socialmente responsáveis.

Este estudo evidenciou que os Saberes Ser descritos no Guia Prático dos Indícios Atitudinais da PUCPR apresentam forte convergência com as competências empreendedoras destacadas na literatura especializada, como criatividade, liderança, cooperação, empatia e senso crítico. Essa convergência reforça o potencial do Guia como instrumento de suporte metodológico ao desenvolvimento do saber ser, traduzindo valores institucionais em atitudes observáveis que podem orientar práticas pedagógicas no ensino superior.

A principal contribuição do Guia está em tornar explícito aquilo que muitas vezes se mantém implícito na formação: a importância da dimensão atitudinal. Ao conectar os valores institucionais da PUCPR com referenciais pedagógicos como a taxonomia da aprendizagem significativa de Fink (2003) e a pedagogia da integração (Roegiers, 2000 *pp.* 40-50), o Guia possibilita que docentes planejem experiências que favoreçam não apenas o aprendizado técnico, mas também a reflexão crítica sobre atitudes e a transformação de valores.

Embora o estudo tenha caráter teórico, seus resultados apontam caminhos promissores para a ampliação do uso do Guia em diferentes contextos formativos, fortalecendo a formação integral e contribuindo para a construção de uma educação universitária orientada ao protagonismo discente, ao compromisso social e à inovação.

7 RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Os achados deste estudo indicam que o Guia Prático dos Indícios Atitudinais para o Desenvolvimento do Saber Ser em Ação pode se constituir como um recurso estratégico para o ensino superior, ao oferecer suporte metodológico para práticas pedagógicas voltadas à formação integral. Nesse sentido, algumas recomendações se mostram pertinentes:

Adoção institucional – Sugere-se a incorporação do Guia como instrumento de apoio ao planejamento curricular, especialmente em cursos que integram a EE, favorecendo que docentes explicitem e acompanhem o desenvolvimento atitudinal dos estudantes em sintonia com os valores da PUCPR.

Formação docente – Recomenda-se a criação de programas de formação continuada que auxiliem professores a utilizar os indícios atitudinais como referência para o desenho de atividades e estratégias pedagógicas, valorizando o acompanhamento e a reflexão sobre atitudes em contextos de aprendizagem ativa.

Integração com metodologias ativas – O Guia pode ser articulado a práticas como Aprendizagem Baseada em Projetos, oficinas empreendedoras e desafios interdisciplinares, ampliando o potencial de desenvolvimento de atitudes como cooperação, ética, autorregulação e senso crítico em situações autênticas.

Futuras pesquisas – Estudos empíricos são recomendados para investigar o impacto do uso do Guia em diferentes contextos formativos, como projetos interdisciplinares, atividades extensionistas e trilhas de empreendedorismo social. Essas investigações poderão validar e ampliar a aplicabilidade do instrumento, consolidando sua contribuição para a formação universitária.

Compromisso institucional com valores – O Guia foi construído a partir do mapeamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PUCPR, 2019–2023) e da obra de Scallon (2015), que fundamentam a concepção de competências como integração entre *saber fazer* e *saber ser*. Esse mapeamento foi enriquecido pelo diálogo com o relatório Future of Jobs (World Economic Forum, 2020, p. 36), que destaca as *soft skills* mais demandadas globalmente, como pensamento crítico, resiliência e inteligência emocional.

Na sequência, os indícios atitudinais foram comparados e alinhados com documentos referenciais mais amplos, como o Mosaico de Cinco Cores (Martins, Spricigo & Oliveira, 2017) e o Pacto Educativo Global (Francisco, 2020). Essa comparação reforça que os nove Saberes Ser do Guia estão em sintonia com princípios humanísticos, éticos e de sustentabilidade, ampliando sua legitimidade institucional e pedagógica.

O Guia fortalece a missão da PUCPR de promover uma educação integral, ética e inovadora, contribuindo não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também para a construção de uma cultura universitária orientada ao protagonismo discente e à transformação social.

REFERÊNCIAS

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton.
- Bologna Working Group. (2005). *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*. http://www.ehea.info/Upload/qualification_framework.pdf
- Cardoso, S. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Francisco. (2020). *Pacto educativo global*. Vaticano.
- Freitas, C. G., & Almendra, V. A. (2021). Competências socioemocionais e a formação docente. *Educação e Sociedade*, 42, e024692. <https://doi.org/10.1590/es.242692>
- García-Álvarez, J., Jiménez-Fernández, C., & Sanz-Muñoz, I. (2022). Transversal competencies for employability in university graduates: A systematic review from the employers' perspective. *Education Sciences*, 12(3), 204. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- Gibb, A. A. (2005). *Towards the entrepreneurial university: Entrepreneurship education as a lever for change*. National Council for Graduate Entrepreneurship. <https://ncee.org.uk/wp-content/uploads/2019/10/Towards-the-Entrepreneurial-University.pdf>
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Jardim, J. (2022). 365+ *Dicionário de Empreendedorismo*. Mais Leituras.

- Jardim, J., & Franco, J. E. (Eds.). (2019). *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Gradiva.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *A gestão das competências: Avaliação e desenvolvimento dos talentos*. Atlas.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Les Éditions d'Organisation.
- Martins, V., Spricigo, C. B., & Oliveira, J. (2017). *Mosaico de cinco cores: Princípios orientadores para os processos de ensino e aprendizagem na educação superior*. PUCPRESS.
- Mohayidin, M. G., Azirawani, R., Kamaruddin, M. I., & Marguerita, M. (2008). The application of soft skills critical to university students. *International Journal of Learning*, 15(10), 1–10.
- Nicola, R. M., & Vosgerau, D. S. R. (2019). Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: Uma revisão narrativa. *Revista e-Curriculum*, 17(2), 356–381. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p356-381>
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479–510. <https://doi.org/10.1177/0266242607080656>
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (2019). *Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2019–2023*. https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2019/12/PDI_PUCPR_2019_2023.pdf
- Rae, D. (2006). Entrepreneurial learning: Conceptual frameworks and applications. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/09537320500520494>
- Ratten, V., & Jones, P. (2018). *Social entrepreneurship and innovation in sport and leisure*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73753-0>
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
- Scallon, G. (2015). *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências* (2ª ed.). PUCPRESS.
- Scoular, C. (2021). A design template for transforming games into twenty-first century skills assessments. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(5), 1249–1268. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2019-0262>
- Terra, V. A., Carvalho, G. S., Santana, A. G., Brambilla, P. H., & Massambani, M. O. (2023). Guia prático dos indícios atitudinais para avaliação do saber-ser em ação. In *Anais do XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. PUCPR. <https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Zabala, A., & Arnau, L. (2012). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.

“Criaturas Empreendedoras”: estudo empírico sobre um recurso lúdico para o desenvolvimento da carreira empreendedora universitária

Naira Libermann

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. |naira.libermann@pucrs.br.

Ana Cecília Nunes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. |ana.nunes@pucrs.br.

Silvia Dapper

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | silvia.dapper@pucrs.br.

Resumo: Este estudo parte da intenção estratégica de promover o engajamento, a reflexão e o protagonismo dos estudantes no desenho de suas carreiras empreendedoras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com amostragem não probabilística, utilizando-se de um grupo focal composto por 17 estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento. O objetivo foi compreender as experiências e os aprendizados desses estudantes ao participarem das atividades da Trilha de Desenvolvimento Empreendedor promovida pela universidade. Entre os principais resultados obtidos, destaca-se o desejo dos estudantes por maior profundidade nas discussões e por uma troca mais efetiva de experiências interdisciplinares entre os cursos. Além disso, os participantes sugeriram que as apresentações das atividades fossem mais dinâmicas e interativas, promovendo maior envolvimento. Como desdobramento dessa primeira fase da pesquisa, foi criado o recurso pedagógico educativo “*Criaturas Empreendedoras*”, uma ferramenta lúdica que apresenta situações-problema que demandam soluções baseadas em competências empreendedoras. O recurso enfoca dimensões como pesquisa, ensino e avaliação, e tem como objetivo estimular, de forma individual e coletiva, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades empreendedoras nos estudantes. Até o momento, “*Criaturas Empreendedoras*” já foi aplicado com a participação de 14 professores e 577 estudantes de diferentes cursos da PUCRS, revelando-se uma metodologia pedagógica com potencial para contribuir com o desenvolvimento da carreira empreendedora no contexto universitário.

Palavras-chave: carreira empreendedora, educação empreendedora, interdisciplinaridade, metodologias ativas, jogo educacional

Abstract: This study stems from the strategic intention of promoting student engagement, reflection, and protagonism in the design of their entrepreneurial careers at Pontifical Catholic University of Rio Grande Sul (PUCRS). To this end, a qualitative, exploratory study was conducted using non-probabilistic sampling, involving a focus group composed of 17 students from different academic programs and fields of knowledge. The objective was to

understand the experiences and learnings of these students as they participated in the activities of the Entrepreneurial Development Pathway promoted by the university. Among the main findings, students expressed a desire for deeper discussions and more effective interdisciplinary exchanges between programs. Additionally, participants suggested that activity presentations should be more dynamic and interactive to foster greater engagement. As a result of this first phase of the research, the educational tool Entrepreneurial Creatures developed a playful resource that presents problem-situations requiring solutions based on entrepreneurial competencies. The tool focuses on dimensions such as research, teaching, and assessment, aiming to stimulate, both individually and collectively, reflection and the development of entrepreneurial skills among students. So far, Entrepreneurial Creatures has been implemented with 14 professors and 577 students from various PUCRS courses, proving to be a pedagogical methodology with strong potential to contribute to the development of entrepreneurial careers in the university context.

Keywords: entrepreneurial career; entrepreneurial education; interdisciplinarity; active methodologies; educational game.

Introdução

A educação empreendedora tem ganhado espaço nos ambientes acadêmicos à medida que se consolida como um caminho promissor para o desenvolvimento de competências essenciais à vida pessoal, social e profissional dos estudantes. Essa abordagem ultrapassa o ensino voltado à criação de negócios, sendo compreendida como um processo formativo que estimula o protagonismo, a criatividade, a resolução de problemas, a autoconfiança e a colaboração em contextos diversos (Jardim, 2022; Scallon, 2018). Nesse sentido, a formação empreendedora nas instituições de ensino superior deve promover experiências significativas que integrem razão, emoção e ação, permitindo aos estudantes refletirem sobre suas trajetórias, identificarem oportunidades e transformarem ideias em projetos concretos.

Compreendendo a complexidade do desenvolvimento de competências empreendedoras, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) estruturou os “*Caminhos do Empreendedorismo*”, uma iniciativa interdisciplinar que visa criar oportunidades de aprendizagem ativa e colaborativa. A partir dessa iniciativa, e em resposta a sugestões de estudantes para tornar as atividades mais dinâmicas e interativas, surgiu o “*Criaturas Empreendedoras*”, uma ferramenta pedagógica que utiliza a gamificação como estratégia para estimular a reflexão sobre atitudes, valores e comportamentos empreendedores no contexto universitário.

O presente artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e a aplicação do recurso pedagógico educativo “*Criaturas Empreendedoras*” como elemento de estratégia didático-pedagógica voltado à promoção da carreira empreendedora entre estudantes do ensino superior. A proposta parte da articulação entre o referencial *EntreComp* (European Union, 2023) e metodologias ativas, com base em uma pesquisa qualitativa de caráter

exploratório. A partir da análise das experiências de docentes e discentes, busca-se compreender de que forma o “*Criaturas Empreendedoras*” influencia no desenvolvimento das competências empreendedoras e quais os seus impactos no processo de aprendizagem e na construção de projetos de vida mais autônomos e conectados à realidade.

Revisão da literatura

O ensino voltado ao desenvolvimento de competências empreendedoras vem sendo cada vez mais valorizado nos contextos educacionais que visam formar indivíduos capazes de atuar em cenários dinâmicos e incertos, tanto dentro de organizações quanto na criação de novos negócios. Por competências empreendedoras, entende-se o conjunto integrado de conhecimentos, atitudes e habilidades que são mobilizados em diferentes contextos, com intencionalidade e propósito (Jardim, 2022). A formação empreendedora, portanto, exige não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos estudantes.

Nesse sentido, é estratégico que as instituições de ensino superior promovam experiências que estimulem o engajamento, a reflexão e o protagonismo dos estudantes no desenho de suas trajetórias empreendedoras. Na PUCRS, essa proposta ganha força a partir da criação de recurso pedagógico educativo voltado ao desenvolvimento dessas competências. A escolha dessa abordagem não é aleatória: visa responder à necessidade de tornar o aprendizado mais contextualizado e significativo para os estudantes.

Conforme destaca Zabala (2020), uma das condições essenciais para o ensino de competências é que ele ocorra de forma contextualizada. No entanto, essas competências são frequentemente ensinadas de maneira descontextualizada, o que compromete sua eficácia. Por isso, torna-se fundamental a adoção de metodologias e estratégias didáticas que envolvam situações, problemas, desafios e vivências próximas à realidade dos estudantes, possibilitando uma aprendizagem conectada às demandas do mundo real.

A utilização da gamificação como recurso metodológico nesse processo tem se mostrado eficaz. Segundo Alves (2015), o design instrucional, quando bem planejado e intencional, organiza os conteúdos de forma sistemática, integrando metodologias adequadas que facilitam o processo de aprendizagem em contextos diversos. Dentro desse planejamento, a gamificação é vista como uma metodologia que pode ampliar o engajamento e a motivação dos alunos.

Para Kapp (2012), o jogo pode ser definido como um sistema em que os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, regido por regras, interatividade e feedback, com resultados quantificáveis — geralmente provocando uma resposta emocional. Esse aspecto emocional é particularmente relevante no processo de aprendizagem, como aponta Tieppo (2025), ao afirmar que a emoção é um elemento-chave da construção do conhecimento: ela marca o aprendizado, provocando, instigando e afetando o estudante. O professor, nesse contexto, torna-se o mediador da emocionalidade no processo de aprendizagem.

A dimensão emocional, aliada ao desenvolvimento da inteligência socioemocional, é também ressaltada por Jardim (2023), que afirma ser fundamental ouvir os próprios sentimentos e reconhecer as emoções dos outros para avançar nas relações sociais e tomar decisões conscientes. Esse aspecto é especialmente relevante quando se busca formar indivíduos empreendedores, capazes de liderar e interagir em contextos complexos. Além disso, a aprendizagem empreendedora envolve o fortalecimento do autoconhecimento. Clark (2012) aponta que a satisfação e o sucesso profissional dependem da identificação entre interesses, habilidades e personalidade — elementos que podem ser explorados por meio de ferramentas como a "*Linha da Vida*", que auxilia os estudantes na análise crítica de sua trajetória pessoal e profissional.

Do ponto de vista epistemológico, a educação empreendedora deve considerar que o conhecimento é uma construção social e histórica. A sala de aula é um espaço de significação, onde o estudante constrói seus próprios marcos de sentido a partir de interações e relações sociais (Carbonell, 2016). Assim, a pedagogia deve favorecer processos de autorregulação e autoformação, reconhecendo o protagonismo do estudante em sua aprendizagem. Nesse contexto, a concepção de competência vai além da mera aquisição de conteúdos: trata-se da capacidade de mobilizar, de maneira interiorizada, diferentes recursos — sejam internos (saberes, experiências) ou externos (ferramentas, redes) — em contextos diversos (Scallon, 2018). Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que ofereçam oportunidades concretas para que os estudantes desenvolvam e apliquem essas competências de forma ativa, reflexiva e contextualizada.

Por fim, a proposta de criação de um recurso pedagógico educativo para o desenvolvimento de competências empreendedoras busca preencher uma lacuna na literatura e nas práticas pedagógicas tradicionais, ao integrar emoção, contexto, gamificação e protagonismo estudantil. O recurso faz uso de elementos de jogo, justamente para acessar emoções e engajamento, mesmo que não tenha resultados quantificáveis para fins de ganhar ou perder, seja de forma competitiva ou colaborativa. Essa iniciativa contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, criativos e preparados para lidar com os desafios do século XXI.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, e coleta de dados realizada por meio de um grupo focal como estratégia de escuta e troca de ideias entre os participantes. A amostra foi definida de forma não probabilística, por conveniência. Participaram 17 estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento da PUCRS, convidados por estarem vinculados às atividades da Trilha de Desenvolvimento Empreendedor. O critério de inclusão foi a participação nessas atividades, sem restrições quanto ao curso, semestre ou perfil, buscando diversidade nas contribuições. A pesquisa qualitativa exploratória e o grupo focal foram escolhidos por possibilitarem compreender

em profundidade as experiências dos estudantes e estimular o diálogo coletivo sobre a carreira empreendedora no contexto da universidade.

O encontro com o grupo focal foi conduzido pelas pesquisadoras e organizado em diferentes etapas:

Inicialmente, os estudantes foram apresentados a uma visão ampliada do que significa empreender — que vai além da criação de empresas e startups. Na Trilha do Desenvolvimento Empreendedor da PUCRS, o empreendedorismo é promovido como um caminho para desenvolver competências empreendedoras, fomentar o compartilhamento de ideias e impulsionar a criação de projetos com impacto social.

Em seguida, os estudantes foram desafiados a responder a pergunta 'O que é inovar para além dos negócios' por meio da adaptação técnica de ideação chamada *Crazy 8's* (Knapp et al., 2017) ao *Método 635* (Rohrbach, 1969 apud HS Osnabrück, s. d.), que busca promover a geração colaborativa de ideias. Cada estudante teve 5 minutos para responder a pergunta e, na sequência, passar a folha para outro colega, que deveria ler a resposta anterior e complementar com novas ideias ou perspectivas.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a refletir coletivamente sobre as respostas geradas e, a partir disso, discutir a seguinte questão: 'Quais ações ou atividades precisam estar presentes para que você possa afirmar que essa foi a melhor forma de aprender sobre carreira empreendedora?'. Na sequência, os estudantes também foram convidados a refletir sobre a pergunta: 'Qual impacto você gostaria de causar nas pessoas que te faria dizer: sim! Estou muito feliz porque colaborei com essas ações de impacto na sociedade?'.

Para finalizar a atividade, cada grupo de estudantes desenhou um storyboard representando como seria uma jornada ideal de aprendizagem sobre competências empreendedoras na universidade, explorando experiências, metodologias e ambientes que contribuam para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Os dados coletados a partir da dinâmica com o grupo focal foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. As falas dos estudantes foram agrupadas em categorias emergentes relacionadas ao desenvolvimento de competências, percepção de protagonismo, interdisciplinaridade e impacto das metodologias aplicadas.

Como limitações metodológicas, destacamos que o número reduzido de participantes e o fato de a pesquisa ter sido realizada em apenas uma instituição restringem a possibilidade de generalização dos resultados. Além disso, a participação voluntária pode ter atraído estudantes já mais interessados em inovação e empreendedorismo. Ainda assim, a estratégia adotada mostrou-se adequada para produzir reflexões relevantes, oferecendo subsídios para aprofundar o estudo em novas etapas e contextos.

Resultados e Discussão

Entre os principais resultados obtidos na pesquisa, destaca-se o desejo dos estudantes por maior profundidade nas discussões e por uma troca mais efetiva de experiências interdisciplinares entre os cursos. Além disso, os participantes sugeriram que as

apresentações das atividades em sala de aula fossem mais dinâmicas e interativas, promovendo maior envolvimento. Como desdobramento dessa primeira fase da pesquisa, foi criado o recurso pedagógico “Criaturas Empreendedoras”, uma ferramenta lúdica baseada no referencial europeu EntreComp – Entrepreneurship Competence Framework (European Union, 2023), que apresenta situações-problema demandando soluções a partir de competências empreendedoras.

Muitas vezes, apresentamos características comportamentais que sentimos como ameaçadoras e potencializadoras dos nossos medos, como lidar com a incerteza ou falar em público. No entanto, como lidamos com essas características é o que irá potencializar ou não nossas experiências pessoais, relações e aprendizados. O recurso pedagógico foi desenvolvido justamente para ressignificar esses medos, transformando-os em oportunidade de reflexão e crescimento. Empreender envolve o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes aplicáveis em todas as esferas da vida — pessoais, sociais ou profissionais — e a combinação dessas competências permite a materialização de propósitos e projetos (IDEAR, PUCRS, 2018).

Jogo Criaturas Empreendedoras

Os personagens do jogo foram concebidos com base em combinações de competências reconhecidas no EntreComp (European Union, 2023). Cada personagem incorpora múltiplas competências empreendedoras e foi denominado "criatura", adotando uma abordagem lúdica que facilita a exploração de diferentes dimensões da personalidade presentes em diversos contextos da vida estudantil, quais sejam:

- **Zói:** observador e imaginativo, enfatiza a capacidade de identificar oportunidades, ter visão estratégica e maximizar o valor das ideias.
- **Cromo:** ético e criativo, mobiliza a criatividade, o pensamento ético e o compromisso com a sustentabilidade.
- **Wau:** motivador e resiliente, simboliza consciência de si, autoeficácia, motivação, perseverança e mobilização de pessoas.
- **Plan:** planejador, associado ao conhecimento básico de finanças e à habilidade de mobilizar recursos.
- **Fon:** proativo e comunicativo, evoca iniciativa, colaboração e capacidade de lidar com a incerteza.
- **Row:** estratégico, vinculado ao aprendizado com a experiência, planejamento e administração.

A Figura 1 apresenta as ilustrações dessas criaturas, concebidas para despertar empatia e facilitar a associação entre competências e situações cotidianas. Já a Tabela 1 sintetiza as competências associadas a cada personagem.

Figura 1- “Criaturas Empreendedoras”



Fonte: Jogo Criaturas Empreendedoras (2022)

Tabela 1- “Criaturas Empreendedoras” e Competências Associadas

Criaturas Empreendedoras	Competências associadas - Características	
ZÓI	Observador imaginativo e	Identificar oportunidades
		Visão
		Maximização do valor das ideias
CROMO	Ético e criativo	Criatividade
		Pensamento ético e sustentável
WAU	Motivador resiliente e	Consciência de si e autoeficácia
		Motivação e perseverança (resiliência)
		Mobilização de pessoas
PLAN	Planejador	Conhecimento básico sobre finanças
		Mobilizar de recursos
FON	Proativo comunicativo e	Tomar a iniciativa
		Lidar com a incerteza
		Trabalhar com os outros
ROW	Estratégico	Aprender com a experiência
		Planejamento e administração

Fonte: das autoras (2022)

Parte-se do pressuposto de que todos os indivíduos manifestam, em maior ou menor grau, aspectos representados pelas chamadas “*Criaturas Empreendedoras*”, que contribuem para a identificação de ideias e oportunidades, mobilização de recursos e capacidade de ação em diferentes situações — desde o desenvolvimento pessoal até a atuação cidadã na sociedade.

As “*Criaturas Empreendedoras*” menos acessadas no cotidiano tendem a ser mal compreendidas. No entanto, sua presença simbólica na dinâmica propicia uma reflexão importante: não se trata de temê-las, mas de reconhecer o potencial de desenvolvimento das competências que elas representam. Esta reflexão cria um ambiente propício ao risco criativo, incentivando o planejamento de ações que enfrentem desafios de maneira inovadora e propositiva.

Dinâmica e Funcionamento

O jogo é estruturado a partir de cartas de situações-problema, que simulam contextos de tomada de decisão relacionados ao empreendedorismo, cidadania e inovação social. Cada

carta descreve um dilema que exige mobilizar competências empreendedoras, como por exemplo: “Você está participando de uma iniciativa para melhorar a qualidade da água nas periferias da cidade, mas outro integrante afirma que as atividades sempre foram feitas da mesma forma. Qual Criatura Empreendedora você acionaria nessa situação e por quê?”

Todas as perguntas seguem uma estrutura narrativa padronizada, sendo que cada enunciado é contruído em quatro etapas:

- **Contextualização inicial:** apresenta um cenário próximo à realidade dos participantes, como um desafio comunitário, social, acadêmico ou de negócio.
- **Problema:** introduz a barreira a ser enfrentada, muitas vezes marcada por resistência, falta de recursos, tensões sociais ou insegurança pessoal.
- **Convite à ação:** formula a pergunta: “Qual Criatura Empreendedora será acionada nessa situação e como ela ajudará a agir?”, conectando o desafio às competências empreendedoras.
- **Reflexão implícita:** a resposta do participante, ao escolher e justificar a criatura, torna-se o espaço de reflexão sobre o uso de diferentes competências.

Essa estrutura se repete em todas as cartas, criando consistência e favorecendo a compreensão dos objetivos pedagógicos. Além da questão problema apresentada anteriormente, também são exploradas questões como lidar com resistências culturais em uma iniciativa social, repensar projetos já considerados fracassados, superar limitações técnicas em novos negócios, enfrentar críticas familiares a um plano de ação e reconhecer a importância da diversidade em equipes de trabalho.

O jogo pode ser jogado em dois modos diferentes:

- **Forma básica:** leitura da situação-problema em grupo, escolha da criatura, registro da decisão em ficha de acompanhamento e compartilhamento das respostas.
- **Forma desafiadora:** revisão das mesmas situações, mas com a exigência de acionar criaturas menos mobilizadas anteriormente, incentivando o uso de competências não habituais e diversificando estratégias

Após as rodadas, há uma etapa de análise e reflexão, em que os participantes são convidados a avaliar quais criaturas foram mais ou menos acionadas, quais aprendizagens emergiram e como poderiam explorar competências ainda pouco utilizadas. Essa etapa amplia a autoconsciência sobre comportamentos empreendedores e incentiva a experimentação de novas posturas.

Esse jogo parte do pressuposto de que todos os indivíduos manifestam, em maior ou menor grau, aspectos representados pelas Criaturas Empreendedoras. No entanto, as criaturas menos mobilizadas no cotidiano tendem a ser mal compreendidas, quando, na realidade, representam potenciais latentes de desenvolvimento. A atividade, portanto, busca criar um espaço de reflexão crítica e criativa, em que o “estranho” ou “desconhecido” pode se converter em aprendizado. Diante disso, a proposta foi de que, por meio da interação com as “*Criaturas Empreendedoras*”, os participantes fossem convidados a identificar, fortalecer e refletir sobre suas próprias competências empreendedoras de forma engajante e significativa.

Ao transformar competências em personagens lúdicos, o jogo facilita a compreensão de conceitos abstratos, estimula a troca interdisciplinar e cria um ambiente seguro para o risco criativo. Desse modo, o jogo “Criaturas Empreendedoras” contribui não apenas para o fortalecimento de competências empreendedoras, mas também para a formação de sujeitos mais críticos, inovadores e colaborativos em seus contextos pessoais, acadêmicos e sociais.

Conclusão e Recomendações e Implicações

Os resultados obtidos indicam que o recurso pedagógico educativo desenvolvido apresenta elevado potencial como metodologia ativa, promovendo engajamento dos participantes e favorecendo a aprendizagem significativa. Fundamentado em princípios lúdicos, interdisciplinares e emocionais, “*Criaturas Empreendedoras*” demonstrou ser eficaz no estímulo ao desenvolvimento de competências empreendedoras, conforme evidenciado na literatura revisada e nos dados empíricos coletados.

A aplicação prática da dinâmica realizada com 14 docentes e 577 estudantes de diferentes cursos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), evidenciou seu potencial como instrumento pedagógico voltado à promoção da carreira empreendedora no ambiente universitário.

Para aprofundar a compreensão sobre os efeitos dessa metodologia, recomenda-se a realização de estudos longitudinais com os participantes, visando avaliar os impactos do recurso pedagógico na perspectiva dos estudantes. Além disso, propõe-se a condução de pesquisas qualitativas com os docentes envolvidos, a fim de captar percepções sobre os efeitos da metodologia na prática pedagógica, bem como identificar ganhos e sugestões de aprimoramento.

Destaca-se, por fim, a importância da formação continuada dos professores em metodologias ativas e em educação empreendedora. Recomenda-se, após avaliação criteriosa dos resultados, a ampliação da aplicação do “*Criaturas Empreendedoras*” em outras instituições de ensino superior, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas da formação empreendedora.

Referências

- Alves, L. C. (2015). Design instrucional: Planejamento e elaboração de materiais didáticos para cursos online. Papirus.
- Carbonell, J. (2016). A aventura de inovar: A mudança na escola. Artmed.
- Clark, D. (2012). Reinventing You: Define Your Brand, Imagine Your Future. Harvard Business Review Press.
- European Union. (2023). EntreComp: Quadro de referência para a competência empreendedora. (S. Dias-Trindade, J. A. Moreira, & J. Jardim, Trans.). Theya Editores / Instituto Europeu de Ciências da Cultura Padre Manuel Antunes. DOI 10.2791/593884
- IDEAR. (2025). *Livro IDEAR: empreendedorismo e ecossistema PUCRS* [E-book]. PUCRS. Recuperado em 31 de julho de 2025, de <https://idear.pucrs.br/livro-idear/>
- Jardim, A., et al. (2023). Inteligência emocional e gestão do conhecimento: Uma análise de literatura. Revista GeSec, 14(12), 21285-21303. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i12.3251>
- Jardim, J. (2022). 365+ Dicionário de Empreendedorismo. Mais Leituras.
- Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer. DOI 10.5555/2378737

- KNAPP, Jake; ZERATSKY, John; KOWITZ, Braden. *Sprint: o método usado no Google para testar e aplicar novas ideias em apenas cinco dias*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2017.
- ROHRBACH, B. *Kreativ nach Regeln – Methode 635, eine neue Technik zum Lösen von Problemen*. Absatzwirtschaft, v. 12, n. 19, p. 73–76, 1969 apud HS OSNABRÜCK. 635- Methode zur Veranstaltungs evaluation. Osnabrück University of Applied Sciences. Disponível em: https://www.hsosnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/LearningCenter/Dateien/Toolbox/Dokumente_mit_neuer_Bezeichnung/635Methode_zur_Veranstaltungsevaluation.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.
- Scallon, G. (2018). *A avaliação das aprendizagens no contexto de uma abordagem por competências* (2ª ed.). Edições Loyola.
- Tieppo, C. (2025). *Como as pessoas aprendem?* Editora PUCRS.
- Zabala, A. (2020). *Ensinar e aprender competências: Um novo paradigma da prática educativa*. Artmed.

Potencializando a Educação Empreendedora: O Diálogo com Paulo Freire para uma Formação Cidadã

Cleber Lopes

Pontifícia Universidade Católica do Paraná | cleber.lopes@pucpr.edu.br
ORCID 0000-0002-6647-8467

Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Pontifícia Universidade Católica do Paraná | raquel.pasternak@pucpr.br
ORCID 0000-0002-7394-6505

Resumo: A Educação Empreendedora (EE) é reconhecida por seu potencial no desenvolvimento de competências como a proatividade e a resolução de problemas. Para que sua contribuição à formação de professores para a cidadania se realize plenamente, é profícuo explorar caminhos que ampliem seu escopo para além de uma visão puramente instrumental. O presente estudo tem por objetivo propor um diálogo entre a EE e a pedagogia de Paulo Freire, visando identificar sinergias que possam enriquecer o conceito de EE e fortalecer sua dimensão social na formação de professores. A metodologia consiste em uma revisão de literatura que busca pontos de convergência entre os conceitos-chave da EE e os pilares do pensamento freiriano. O argumento central é que os conceitos se potencializam mutuamente: a iniciativa, central na EE, ganha uma direção ética e política quando articulada com a leitura crítica do mundo de Freire, enquanto a inovação empreendedora é aprofundada ao ser compreendida como práxis transformadora. Conclui-se que o pensamento freiriano qualifica e potencializa a EE, oferecendo um importante arcabouço para que ela se consolide como uma pedagogia genuinamente focada no desenvolvimento da cidadania ativa, sendo este um convite à comunidade de pesquisadores para explorar tal diálogo.

Palavras-chave: educação empreendedora, formação de professores, Paulo Freire, cidadania, diálogo teórico

Abstract: Entrepreneurial Education (EE) is recognized for its potential in developing competences such as proactivity and problem-solving. For its contribution to citizenship-oriented teacher education to be fully realized, it is fruitful to explore paths that broaden its scope beyond a purely instrumental view. This study aims to propose a dialogue between Entrepreneurial Education and Paulo Freire's pedagogy, seeking to identify synergies that can enrich the concept of EE and strengthen its social dimension in teacher education. The methodology consists of a literature review that seeks points of convergence between the key concepts of EE and the pillars of Freirean thought. The central argument is that the concepts mutually enhance each other: the initiative, central to EE, gains an ethical and

political direction when articulated with Freire's critical reading of the world, while entrepreneurial innovation is deepened by being understood as a transformative praxis. It is concluded that Freirean thought qualifies and enhances EE, offering an important framework for it to be consolidated as a pedagogy genuinely focused on the development of active citizenship, this being an invitation to the research community to explore such a dialogue.

Keywords: entrepreneurial education, teacher education, Paulo Freire, citizenship, theoretical dialogue

1 INTRODUÇÃO

A ascensão da Educação Empreendedora (EE) como eixo relevante nas políticas de formação de professores inscreve-se em um amplo contexto de transformações sociais e econômicas que demandam novos perfis profissionais. Em uma sociedade pautada pela inovação e pela complexidade, espera-se que o docente transcenda a função de mero transmissor de conteúdo para se tornar um curador de experiências, um gestor de projetos e um agente de mudança, competências frequentemente associadas ao espírito empreendedor, como destaca o Decreto nº 12.358/2025 que evidencia novos perfis profissionais capazes de inovar e intervir criticamente no contexto educacional (Brasil, 2025).

Apesar de seu potencial manifesto, a apropriação da EE no campo educacional não é isenta de tensões. Com frequência a sua implementação adota de forma acrítica, uma prática instrumental alinhada a um viés mercadológico, que pode reduzir a educação a um treinamento para a adaptabilidade e a competitividade.

Essa abordagem fomenta um modelo de professor-empREENDEDOR como gestor de si mesmo que é otimizador de resultados, mas potencialmente esvaziado de seu compromisso político e de sua capacidade de crítica social. Essa problemática traz à tona a questão para esta pesquisa: a promoção de competências empreendedoras na docência é inerentemente antagônica a uma formação para a cidadania crítica, ou é possível construir uma síntese que as potencialize mutuamente?

Ao tratar da formação cidadã, é importante destacar que o foco não recai apenas sobre o professor como sujeito individual, mas sobre a comunidade educativa como um todo. A formação cidadã envolve o professor como mediador, os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem e a comunidade escolar como espaço partícipe da transformação social (Freire, 1987, p. 44–45; Freire, 1996, p. 13). Nesse sentido, a cidadania a que este estudo se refere não é apenas uma tarefa individual do professor, mas um processo coletivo que envolve educadores, estudantes e comunidade escolar em diálogo permanente (Freire, 1987, p. 44–45; 1996, p. 13). Partindo dessa problemática, este estudo discute essa tensão, postulando que a superação da visão instrumental da EE passa, necessariamente, por um rigoroso diálogo com referenciais pedagógicos críticos. O objetivo central desta investigação é construir uma ponte teórica entre a EE e a pedagogia de Paulo Freire.

A escolha por Freire não é fortuita pois sua obra representa um sólido e influente arcabouço para uma pedagogia libertadora no contexto brasileiro e lusófono, oferecendo uma crítica contundente à "educação bancária" — crítica esta que pode ser estendida, por analogia, a uma EE puramente tecnicista. Defendemos que a práxis freiriana, centrada no diálogo e na transformação consciente do mundo, fornece as categorias ético-políticas para recontextualizar a EE.

Para construir este argumento, o estudo desenvolve-se da seguinte maneira: inicia-se com um mapeamento conceitual da literatura sobre EE e os pilares da pedagogia de Paulo Freire. A seguir, detalha-se a metodologia, um ensaio teórico-conceitual pautado pela análise dialética. A seção de resultados e discussão constitui o núcleo do trabalho, onde se efetiva o diálogo, demonstrando como os conceitos se iluminam e se potencializam. As conclusões sintetizam os principais achados, reforçando o potencial de que uma EE "*freireanizada*" é uma via potente para a formação de professores como intelectuais transformadores e socialmente engajados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Para que o diálogo sugerido nesta pesquisa atinja o aprofundamento desejado, a tarefa de realizar uma imersão nos campos teóricos que serão aqui estudados foi o ponto de partida. Esta seção dedica-se a esse mapeamento conceitual, reconstruindo alguns dos fundamentos da EE e os pilares da pedagogia de Paulo Freire. O objetivo não é apenas descrever, mas analisar criticamente as premissas, os potenciais e as tensões inerentes a cada campo, estabelecendo assim as bases sobre as quais a análise será construída.

2.1 Educação Empreendedora: Para Além da Lógica Instrumental na Formação Docente
A EE tem se fortalecido como um campo pedagógico cujo objetivo é desenvolver não apenas o conhecimento técnico sobre o empreendedorismo, mas, indo além, das competências e da mentalidade que constituem o perfil de um sujeito empreendedor (Jardim & Franco, 2019, p. 227–229). Esta abordagem busca avançar de uma capacitação para a abertura de negócios, focando naquilo que se convencionou chamar de mentalidade empreendedora (*entrepreneurial mindset*). Essa mentalidade pode ser compreendida como um conjunto integrado de *soft skills* (Jardim, 2022, p. 246), que incluem a proatividade, a criatividade, a capacidade de identificar oportunidades, a perseverança e a resolução de problemas complexos. A ação empreendedora nessa perspectiva é a capacidade de transformar ideias em ação, resultando na criação de valor que pode ser de natureza econômica, mas também social ou cultural (Jardim & Franco, 2019, p. 310–313).

No contexto da formação de professores, a incorporação da EE responde a uma demanda por profissionais capazes de inovar em suas práticas, gerir projetos pedagógicos e atuar com maior autonomia diante dos desafios de uma educação em constante transformação. Mas a importação deste conceito para a educação não ocorre sem tensões.

A principal delas reside no risco de uma apropriação acrítica da racionalidade instrumental que pode acompanhar o discurso empreendedor.

Quando a EE é reduzida a um conjunto de técnicas de gestão e eficiência, ela pode reforçar um modelo de professor-técnico. E este modelo se opõe diametralmente à concepção de professor como intelectual crítico, arriscando-se a reproduzir no ambiente escolar uma lógica de competitividade que negligencia os fins sociais e humanistas da educação.

Essa visão instrumental, como alerta Minayo (2007, p.14) ao discutir a pesquisa social, pode levar à perda dos significados mais profundos das relações e dos processos. Superar essa limitação exige, portanto, um diálogo com uma matriz de pensamento que recoloca a humanização no centro do ato pedagógico.

2.2. A Pedagogia Freiriana: Fundamentos para uma Prática Educativa como Ato Político e de Liberdade

A pedagogia de Paulo Freire oferece um contraponto e um enriquecimento à racionalidade instrumental. Sua obra parte de um princípio ontológico: o ser humano como um ser de relações, histórico, social e consciente de sua própria inconclusão (Freire, 1996, 1987). Diferentemente de outros animais, o ser humano está com o mundo e com os outros, sendo capaz de intervir, transformar e criar. É esta consciência do inacabamento que nos move em uma busca permanente pelo ser mais, uma vocação para a humanização que só se realiza na práxis (Freire, 1996, p. 10). Na formação docente, a EE, traduz na prática pedagógica a integração entre a teoria e a ação em projetos capazes de transformar a escola e a comunidade, promovendo inovação com sentido ético.

A práxis para Freire é a unidade indissolúvel e dialética entre a ação e a reflexão, entre a palavra e o trabalho (Freire, 1987, p. 70–71). Sem reflexão a ação é mero ativismo; sem ação, a reflexão é verbalismo estéril. É por meio da práxis que os sujeitos se apropriam de sua realidade para transformá-la. A condição para que essa práxis seja autêntica é o diálogo.

O diálogo em Freire não é uma simples ferramenta de comunicação, mas uma exigência existencial (Freire, 1987, p. 44–45), um encontro de sujeitos que buscam em comunhão, pronunciar o mundo. Uma educação que se pretende libertadora não pode prescindir do diálogo pois ele é o que se opõe à educação bancária, onde o conhecimento é depositado nos educandos de forma passiva. Essa perspectiva se encontra na EE ao potencializar competências como a iniciativa e a inovação: ao invés de serem aplicadas de forma meramente técnica, passam a ser orientadas por uma reflexão crítica e pelo compromisso social do professor com sua comunidade.

Nesse processo dialógico, constrói-se a autonomia. A autonomia, para Freire, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (Freire, 1996, p. 13). Ela não é um estado final, mas uma conquista que exige o exercício da decisão, da responsabilidade e da reflexão crítica. O motor dessa construção é a curiosidade, que o educador deve estimular para que transite de uma curiosidade ingênua para uma

curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 27-28). Esta última é a que permite ao sujeito realizar uma leitura crítica do mundo, desvelando as razões de ser dos fatos e superando as situações-limite que o oprimem. Essa construção da autonomia é sempre coletiva: professor, estudantes e comunidade educativa compartilham o processo de reflexão e ação. A cidadania, nessa perspectiva, não é apenas atributo do professor, mas conquista social em comunhão (Freire, 1996, p. 13).

Esta pedagogia é intrinsecamente política e se sustenta na esperança. Não uma esperança passiva, mas a esperança do verbo "esperançar", que implica em levantar-se, ir atrás e construir (Freire, 1992, p. 5-6). A educação é neste contexto uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996, p. 35-36), um ato político ancorado na utopia de um inédito viável, a crença de que por meio da práxis coletiva é possível superar as estruturas de opressão e criar uma sociedade mais justa.

3 METODOLOGIA

A metodologia compreendida como "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (Minayo, 2007, p. 16), neste estudo articula intrinsecamente a teoria, os procedimentos e a criatividade. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo do tipo ensaio teórico-conceitual, cujo objetivo é articular conceitos da EE e da pedagogia freiriana para propor uma interpretação crítica e integradora. Essa abordagem foi escolhida por permitir a construção de novas conexões conceituais sem a necessidade de dados empíricos, mas ancorada em ampla revisão bibliográfica, aprofundando-se no "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" que constituem os fenômenos sociais e, por extensão, os construtos teóricos (Minayo, 2007, p. 21).

A escolha por esta abordagem se justifica pela natureza do objeto: a construção de um diálogo crítico-interpretativo entre o campo da EE e a pedagogia de Paulo Freire. Conforme destacam Lüdke e André (1986, p. 11-12), a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural onde os fenômenos ocorrem. No caso de um ensaio teórico, o ambiente natural é o próprio corpo textual das obras e da literatura de referência, que se tratou como os dados a serem analisados.

A investigação compartilha características com as pesquisas denominadas estado da arte, que se definem pelo desafio de "mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento" (Ferreira, 2002, p. 258), a fim de identificar suas dimensões, lacunas e potencialidades. O percurso metodológico deste trabalho foi inspirado no ciclo da pesquisa proposto por Minayo (2007, p. 25), que se desdobra em momentos interligados de exploração, trabalho de campo e tratamento do material. Adaptado à realidade de pesquisa bibliográfica, o tratamento do material seguiu três etapas operacionais.

Iniciando com a ordenação dos dados que correspondeu ao mapeamento e à organização de todo o corpus de análise (Minayo, 2007, p. 29). Nesta fase, realizou-se uma leitura sistemática das fontes-chave para cada campo. Para a EE, as fontes primárias

foram a *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* e o "365+ Dicionário de Empreendedorismo", por oferecerem um panorama conceitual atualizado. Para a pedagogia freiriana, a imersão se deu em obras seminais como *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*.

O segundo passo consistiu na classificação dos dados identificando as estruturas relevantes e a construção de categorias temáticas a partir da leitura do material (Minayo, 2007). O dado neste caso não existe por si só, mas é construído a partir do questionamento que o pesquisador lhe dirige (Minayo, 2007, p. 30). Deste processo emergiram, de um lado, as categorias da EE (*iniciativa, inovação, criação de valor*) e, de outro, os pilares do pensamento Freireano (*diálogo, práxis, autonomia, leitura crítica do mundo*), que estruturaram a revisão de literatura.

A última etapa, a da análise propriamente dita, buscou estabelecer as articulações entre os dados classificados, ou seja, as categorias que se destacaram e os referenciais teóricos mais amplos (Minayo, 2007, p.21). Para tal, adota-se uma abordagem hermenêutico-dialética, que entende que a compreensão de um texto ou de uma fala emerge de sua contextualização histórica e do desvelamento de suas contradições e potencialidades (Minayo, 2007, p.25).

Nesta fase, promove-se o diálogo entre as categorias dos dois campos, buscando não uma fusão pura e simples, mas a demonstração de como os conceitos se tensionam e se potencializam entre si, em um movimento que articula o concreto (os conceitos) e o abstrato (a formação docente para a cidadania). Este percurso metodológico possibilitou que o estudo ultrapassasse uma revisão meramente descritiva para se engajar em uma construção teórica que visa, ao final, "ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado" (Minayo, 2007, p. 69).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA PELA PRÁXIS FREIREANA

A aplicação da metodologia hermenêutico-dialética sobre os campos teóricos da EE e da pedagogia freiriana revela não uma relação de mútua exclusão mas sim de complementaridade. Esta análise demonstra que o pensamento de Freire não antagoniza com as competências promovidas pela EE; pelo contrário ele as qualifica, oferecendo-lhes um fundamento ético-político que as redireciona para um horizonte de transformação social e de formação cidadã.

A discussão que se segue explora as principais sinergias identificadas, argumentando que a pedagogia freiriana potencializa a EE ao infundi-la com um sentido de práxis libertadora.

O primeiro ponto de convergência e potencialização reside na ressignificação do conceito de iniciativa. Na literatura sobre EE, a iniciativa é frequentemente apresentada como a capacidade de identificar problemas e agir proativamente para capturar oportunidades (Jardim & Franco, 2019, p. 268–269). Sem um referencial crítico tal competência pode se esgotar em uma lógica adaptativa ao mercado. Ao ser posta em

diálogo com a pedagogia freiriana, a iniciativa ganha nova profundidade. Ela é ampliada pela necessidade de uma leitura crítica do mundo (Freire, 1996), que envolve ir além da aparência dos fatos para compreender suas razões de ser. O ato de empreender deixa de ser a mera busca por uma solução técnica para um problema dado e se converte em um ato político de pronunciar o mundo (Freire, 1987, p. 39), de nomear a realidade para poder recriá-la. A iniciativa neste novo enquadramento, passa a ser a ação consciente que se segue ao desvelamento das contradições de uma situação-limite. De forma análoga o conceito de inovação, central para a EE é aprofundado e enriquecido. Uma visão instrumental poderia reduzir a inovação a um fetiche tecnológico ou a uma mera otimização de processos para ganhos de eficiência. Contudo quando a inovação é compreendida por meio da lente da práxis freiriana que é a unidade indissolúvel entre a reflexão crítica e a ação transformadora (Freire, 1987), ela adquire uma nova finalidade. A inovação deixa de ser um fim em si mesma para se tornar a materialização da ação que se segue a uma profunda reflexão sobre a realidade. Ela passa a ser a busca por um inédito viável (Freire, 1992, p. 7), uma solução historicamente possível para superar uma estrutura de opressão, e não apenas uma novidade de mercado.

Para o professor, inovar não significa mais apenas adotar uma nova ferramenta digital, mas engajar-se com seus alunos, em um processo investigativo que culmine em uma prática capaz de transformar positivamente o ambiente escolar e a comunidade como em uma escola pública de periferia, o professor propõe aos alunos mapear problemas do entorno, como alimentação e descarte de resíduos. Pelo diálogo com a comunidade (Freire, 1987, p. 44–45) e pela leitura crítica do mundo, a turma decide criar uma horta comunitária e uma pequena feira escolar para famílias. A iniciativa (Jardim, 2022, p. 158) deixa de ser apenas proatividade individual e se torna práxis: estudo do solo, plano de cultivo, cronograma, custos e devolutivas públicas (Freire, 1996, p. 35–36). A inovação é orientada ao bem comum (Jardim, 2022, p. 159), configurando um inédito viável (Freire, 1992, p. 7). O professor atua como mediador da autonomia — autonomia que, em Freire, “amadurece em comunhão” (Freire, 1996, p. 13) — e a escola se afirma como espaço empreendedor e cidadão (Jardim & Franco, 2019, p. 310–313).

O professor como intelectual, rejeita a postura da educação bancária, na qual o conhecimento é transferido, e assume a de quem, por meio do diálogo e da problematização, cria as condições para a construção do conhecimento (Freire, 1987). Este diálogo permite a superação do modelo de professor empreendedor como mero gestor de si e a sua reconstrução como um intelectual autônomo e comprometido. A autonomia, em Freire não é sinônimo de individualismo, mas um amadurecimento do ser para si que se conquista em comunhão (Freire, 1996). Sua prática é neste contexto um exercício de esperar, um engajamento político movido pela convicção de que a mudança é possível e de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996). Ao integrar a proatividade empreendedora com a consciência crítica freiriana, emerge um educador capaz de aliar a competência técnica à sensibilidade ética, agindo de forma inovadora e, sobretudo, humanizadora.

5 CONCLUSÃO

O caminho percorrido para a elaboração deste ensaio teórico iniciou-se com a constatação de uma tensão fundamental no campo da formação de professores: o potencial da EE para o fomento de competências inovadoras e a sua concomitante vulnerabilidade a uma racionalidade puramente instrumental.

Diante do risco de se formar um docente-técnico, eficiente, mas politicamente acrítico, este estudo propôs-se a construir um diálogo com a pedagogia de Paulo Freire, buscando nela um arcabouço ético que pudesse qualificar a EE para uma genuína formação cidadã. Esse diálogo evidencia que a formação cidadã não se restringe ao professor, mas abrange também os estudantes e a comunidade escolar, sujeitos igualmente chamados a participar da construção de uma práxis transformadora. A análise desenvolvida demonstrou que esta articulação não apenas é viável como se revela profundamente enriquecedora.

Os resultados apontam que o pensamento freiriano, longe de invalidar a EE, a potencializa de maneira relevante. A competência da iniciativa, central na EE, ao ser informada pela noção de leitura crítica do mundo, transcende a mera proatividade e se converte em um ato político de intervenção consciente. Esse ato político, em Freire, não é individual, mas coletivo, resultado do diálogo entre professor, estudantes e comunidade, que juntos pronunciam e transformam sua realidade (Freire, 1987, p. 44–45; Freire, 1996, p. 13). A inovação, por sua vez, é ressignificada como práxis libertadora, superando a lógica da novidade pela novidade para se tornar a busca por um inédito viável que responda a desafios sociais concretos (Freire, 1992, p. 7). Um exemplo disso é quando uma escola mobiliza professores e alunos em torno de uma horta comunitária: a ação empreendedora deixa de ser técnica isolada e torna-se prática social de transformação compartilhada, unindo iniciativa, inovação e compromisso ético-político.

Como consequência a figura do professor empreendedor é elevada à de um intelectual autônomo capaz de reconhecer seu inacabamento e que se engaja em um processo dialógico e permanente de construção do conhecimento e da própria autonomia.

A contribuição central deste trabalho é então a demonstração de que é possível superar a aparente dicotomia entre a formação de competências empreendedoras e a formação para a cidadania crítica. A tese aqui defendida é que o referencial freiriano oferece a densidade teórica e ética necessária para que a EE se consolide como uma pedagogia transformadora na formação de professores, alinhada com os princípios de uma sociedade mais justa e democrática. Reconhece as limitações inerentes à abordagem já que um ensaio teórico-conceitual, é um estudo que não se aprofundou na análise de dados empíricos de práticas pedagógicas que porventura já realizem esta fusão. Entende-se que esta lacuna não invalida a reflexão, ao contrário, ilumina caminhos para investigações futuras. Abre-se um campo para a realização de estudos de caso que analisem experiências curriculares inovadoras, bem como para o desenvolvimento de

pesquisas-ação e outros tipos de pesquisa, que implementem e avaliem criticamente propostas de formação de professores fundamentadas neste diálogo.

Conclui-se que a pedagogia de Paulo Freire oferece um horizonte humanista importante e que contribui com a EE. O convite à comunidade de pesquisadores, nestas considerações finais é para que se continue a explorar esta fronteira teórica, construindo pontes que nos permitam formar educadores capazes de aliar, em sua práxis, a coragem para inovar com o compromisso inabalável de esperar. Dessa forma, cumpre-se o objetivo deste ensaio de propor um diálogo entre a EE e a pedagogia de Paulo Freire, mostrando que a articulação entre ambas é não apenas possível, mas necessária para uma formação cidadã crítica

Referências

- Brasil. (2025). Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores. Diário Oficial da União, seção 1. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12358-14-janeiro-2025-796897-publicacaooriginal-174105-pe.html>
- Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257–272.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Jardim, J. (2022). 365+ Dicionário de Empreendedorismo. *Mais Leituras*.
- Jardim, J., & Franco, J. E. (Eds.). (2019). *Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Gradiva.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2007). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Promoção da Educação Empreendedora através da Educação a Distância: Uma Análise de Possibilidades e Desafios

Sandra Mara Lara

Unina | carvalho.mara@pucpr.edu.br

Cleber Lopes

PUCPR | cleber.lopes@pucpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-6647-8467>

Resumo: A expansão da Educação a Distância (EaD) configura um cenário para a disseminação da educação empreendedora, relevante para o desenvolvimento de competências como proatividade, criatividade e inovação. Este estudo tem como objetivo analisar de que forma a EaD pode atuar como um vetor eficaz na promoção da educação empreendedora, identificando metodologias, tecnologias e estratégias pedagógicas que aumentem o desenvolvimento de habilidades empreendedoras. A pesquisa, de natureza bibliográfica, baseou-se na análise de publicações científicas, relatórios de instituições de fomento como o Sebrae e estudos de caso. Os resultados indicam que a flexibilidade e acessibilidade inerentes à EaD são vantagens significativas para a formação empreendedora. A aplicação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e estudos de caso, aliada ao uso de plataformas digitais interativas, ferramentas colaborativas online e mentorias virtuais, demonstra ser eficaz no desenvolvimento de pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas e liderança. Conclui-se que a EaD, quando estrategicamente estruturada com abordagens pedagógicas inovadoras e suporte tecnológico adequado, possui potencial para fomentar a educação empreendedora. Esta modalidade democratiza o acesso ao conhecimento empreendedor, estimula a cultura da inovação e, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento socioeconômico. No entanto, desafios como a manutenção do engajamento discente, a efetiva aplicação prática do conhecimento e a garantia da inclusão digital necessitam ser continuamente endereçados para a plena realização deste potencial.

Palavras-chave: educação a distância, educação empreendedora, inovação pedagógica, tecnologias educacionais, desenvolvimento de competências

Abstract: The expansion of distance learning (DL) provides a scenario for the dissemination of entrepreneurial education, which is relevant for the development of skills such as proactivity, creativity, and innovation. This study aims to analyse how DE can act as an effective vector in promoting entrepreneurial education, identifying methodologies, technologies and pedagogical strategies that enhance the development of entrepreneurial skills. The research, which is bibliographic in nature, was based on the analysis of scientific publications, reports from development institutions such as Sebrae and case studies. The

results indicate that the flexibility and accessibility inherent in distance learning are significant advantages for entrepreneurial training. The application of active methodologies, such as project-based learning, gamification and case studies, combined with the use of interactive digital platforms, online collaborative tools and virtual mentoring, proves to be effective in developing critical thinking, problem-solving skills and leadership. It is concluded that distance learning, when strategically structured with innovative pedagogical approaches and adequate technological support, has the potential to foster entrepreneurial education. This modality democratises access to entrepreneurial knowledge, stimulates a culture of innovation and, consequently, contributes to socioeconomic development. However, challenges such as maintaining student engagement, effectively applying knowledge in practice, and ensuring digital inclusion need to be continuously addressed in order to fully realise this potential.

Keywords: distance learning, entrepreneurial education, pedagogical innovation, educational technologies, skills development

1. Introdução

O cenário socioeconômico global contemporâneo é marcado por uma volatilidade e incerteza crescentes, exigindo que indivíduos e organizações possuam uma capacidade de adaptação e inovação considerável. A educação empreendedora assume uma relevância estratégica, não se limitando apenas à formação de novos negócios, mas à cultivação de uma mentalidade proativa, criativa e resiliente (Valente & Lima, 2024).

A globalização impacta diretamente a concepção e promoção dessa educação, evidenciando a necessidade de abordar desafios como a baixa qualificação profissional e a imperatividade da inovação contínua (Valente & Lima, 2024). No Brasil, instituições como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) têm sido ativas na disseminação dessa educação, visando desenvolver uma capacidade empreendedora ampla que englobe visão estratégica, criatividade e habilidades práticas para enfrentar as complexidades do mercado (Sebrae, 2021).

Paralelamente, a Educação a Distância (EaD) tem experimentado uma expansão sem precedentes, especialmente no Brasil. Dados do Censo da Educação Superior de 2023 (Inep, 2024) e do "Mapa do Ensino Superior no Brasil" (Semesp, 2025) revelam um aumento notável de 326% nas matrículas EaD entre 2013 e 2023, atingindo 4,91 milhões de estudantes, o que representa quase metade (49,3%) do total de matrículas no ensino superior (Inep, 2024; Semesp, 2025). Este crescimento é impulsionado predominantemente pelo setor privado, responsável por 96% das matrículas totais em cursos de graduação EaD (Inep, 2024).

A capilaridade da EaD é vasta, com presença em 3.366 municípios brasileiros em 2023, um aumento de 96% em relação a 2014, abrangendo 93% da população brasileira (Inep, 2024). O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) reconhecem essa expansão robusta, o que tem levado a

uma reavaliação dos instrumentos de coleta de dados para melhor capturar as nuances dessa modalidade (Inep, 2024).

A rápida expansão da EaD e a crescente ênfase global e nacional na educação empreendedora não são fenômenos isolados. Há uma relação de interdependência entre esses dois movimentos. A EaD, com sua flexibilidade inerente e vasta abrangência geográfica, que alcança a maioria dos municípios e da população brasileira, emerge como um veículo essencial para democratizar o acesso à educação empreendedora.

Essa convergência é impulsionada por uma necessidade social de capacitar um amplo espectro de indivíduos com habilidades de adaptação e resolução de problemas em um cenário econômico em constante transformação. Dessa forma, a EaD não se configura apenas como um método de entrega conveniente, mas como um imperativo estratégico para o fomento de uma mentalidade empreendedora disseminada, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico em um país com significativas disparidades regionais e uma contínua necessidade de progresso.

O problema de pesquisa central a ser investigado é: como a Educação a Distância pode atuar efetivamente na promoção da educação empreendedora, superando desafios regulatórios, pedagógicos e de engajamento, e maximizando o desenvolvimento de competências essenciais para o perfil empreendedor no dinâmico cenário educacional brasileiro?

Este estudo possui uma importância significativa para o avanço da pesquisa nas áreas de educação, tecnologia e empreendedorismo. Ele aborda uma interseção crítica, fornecendo compreensões sobre como a EaD pode contribuir efetivamente para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios do mercado e para o desenvolvimento socioeconômico no Brasil.

A relevância e a oportunidade desta pesquisa são acentuadas pelas recentes e impactantes mudanças regulatórias promovidas pelo MEC por meio do Decreto nº 12.456/2025 (Decreto nº 12.456, 2025) e da Portaria nº 378/2025 (Portaria nº 378, 2025). Tais normativas influenciam diretamente as possibilidades e limitações da expansão e da garantia de qualidade da EaD (Filho, 2024; Governo Federal, 2025).

As recentes regulamentações do Ministério da Educação, como o Decreto nº 12.456/2025 (Decreto nº 12.456, 2025) e a Portaria nº 378/2025 (Portaria nº 378, 2025), visam explicitamente elevar a qualidade da EaD e preencher lacunas nos referenciais de qualidade (Filho, 2024). Embora este seja um objetivo louvável, a proibição simultânea de cursos 100% EaD em áreas altamente práticas, como Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Psicologia e licenciaturas (Confea, 2025; Decreto nº 12.456, 2025; Portaria nº 378, 2025), introduz uma tensão crítica.

Embora a intenção seja assegurar a qualidade, essas restrições podem, de forma não intencional, criar barreiras de acesso para indivíduos em regiões remotas ou aqueles com compromissos de trabalho e familiares significativos, que poderiam se beneficiar da educação empreendedora nessas áreas por meio da EaD (Semesp, 2025; CPET, 2025). Isso sugere que uma política desenhada para aprimorar a qualidade, se não for cuidadosamente

equilibrada, pode limitar a própria acessibilidade que torna a EaD tão valiosa para o desenvolvimento nacional. Portanto, o estudo contribuirá para discussões políticas que buscam garantir qualidade e acessibilidade no cenário em constante evolução do ensino superior brasileiro.

2. A Educação Empreendedora: Conceitos e Importância

2.1. Conceitos e Evolução

A educação empreendedora tem suas raízes teóricas em diversas perspectivas, evoluindo de uma visão puramente econômica para uma abordagem mais abrangente e humanística. Joseph Schumpeter, em sua obra seminal de 1961, é fundamental para a compreensão do empreendedorismo como um motor de desenvolvimento econômico. Seu conceito de "destruição criativa" enfatiza o papel do empreendedor na introdução de inovações – sejam novos produtos, métodos de produção, mercados ou formas de organização – que desestabilizam as estruturas econômicas existentes (Schumpeter, 2017; Unoesc, 2024). Para ele a inovação é o cerne do empreendedorismo, e o empreendedor é a força dinâmica que impulsiona esse processo, indo além da mera gestão de recursos já existentes.

David McClelland, em seus estudos nas décadas de 1960 a 1980, direcionou o foco para os aspectos psicológicos e comportamentais. Ele identificou uma “forte necessidade de realização” como um motivador chave para indivíduos empreendedores, impulsionando-os a perseguir metas desafiadoras e a buscar a melhoria contínua de desempenho (McClelland, 1972). Sua pesquisa extensiva culminou na identificação de dez Características Comportamentais Empreendedoras (CCEs), agrupadas em conjuntos de Realização, Poder e Planejamento. Essas CCEs incluem "Busca de oportunidade e iniciativa", "Persistência", "Correr riscos calculados", "Exigência de qualidade e eficiência", "Comprometimento", "Independência e autoconfiança", "Persuasão e rede de contatos", "Busca de informações", "Estabelecimento de metas" e "Planejamento e monitoramento sistemáticos" (McClelland, 1972). É importante notar que os estudos de McClelland, corroborados pelo programa EMPRETEC do Sebrae, afirmam que essas características são "treináveis" e podem ser desenvolvidas por meio de intervenções educacionais direcionadas (Sebrae, 2023).

Fernando Dolabela, com sua "Pedagogia Empreendedora", oferece uma perspectiva que também humanística se articula com algumas ideias dos autores anteriores. Ele conceitua o empreendedor como alguém que "sonha e busca transformar seu sonho em realidade", enfatizando o desenvolvimento de competências individuais e coletivas para gerar valor para toda a comunidade, transcendendo o mero ganho econômico (Dolabela, 2003). Ainda Dolabela (2003) utiliza metáforas como "revelar uma foto" ou "destampar uma garrafa" para ilustrar que o potencial empreendedor é inerente aos indivíduos e precisa ser ativado ou impedido de ser suprimido. As competências chave em sua estrutura incluem o desenvolvimento e a realização de sonhos, o reconhecimento de oportunidades, o pensamento criativo e crítico, a resiliência, a autoconfiança, a autonomia, o planejamento, a disciplina e a adaptabilidade à mudança. O foco pedagógico de Dolabela (2003) está em

capacitar os indivíduos a serem protagonistas de suas próprias vidas e a contribuir para o desenvolvimento social e a redução da pobreza.

Louis Jacques Fillion, por sua vez, categoriza a educação empreendedora em três abordagens: "ensinar sobre empreendedorismo" (teórica), "ensinar para o empreendedorismo" (orientada para habilidades) e "ensinar por meio do empreendedorismo" (baseada em processos e experiências) (Fillion, 1999). Ele argumenta que empreendedores de sucesso são "sonhadores realistas" que definem contextos e estruturas de trabalho a partir de sua interpretação do ambiente e de sua capacidade de visualizar e comercializar novas ideias destaca características adicionais além dos traços comuns, como tenacidade, tolerância à ambiguidade, intuição, ética de trabalho incansável e liderança. Ele ressalta a importância de adaptar a educação empreendedora para refletir o que os empreendedores realmente são e fazem, o que implica diferenças significativas em relação aos programas de gestão tradicionais (Fillion, 1991).

A análise da evolução da teoria empreendedora, de Schumpeter a Dolabela e Fillion, revela uma expansão significativa em seu escopo. Schumpeter (1961) inicialmente enquadra o empreendedor como um agente econômico disruptivo focado na inovação. McClelland, em seguida, aprofunda-se nos traços psicológicos e comportamentais que impulsionam essa agência econômica (McClelland, 1972). Dolabela e Fillion ampliam consideravelmente essa perspectiva, movendo-se além da mera criação de negócios para abranger o desenvolvimento pessoal, a geração de valor para a comunidade e uma "forma de ser" fundamental (Dolabela, 2003; Fillion, 1991, 1999). Essa progressão indica que a educação empreendedora moderna não se trata apenas de treinamento vocacional para negócios, mas de cultivar um conjunto mais amplo de habilidades para a vida – resiliência, adaptabilidade, resolução criativa de problemas, autorrealização – aplicáveis em diversos contextos pessoais, sociais e profissionais.

2.2. Competências Essenciais

As competências essenciais da educação empreendedora, conforme delineadas, incluem proatividade, criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas e liderança. A teoria de McClelland, em particular, com suas Características Comportamentais Empreendedoras (CCEs), valida a capacidade de desenvolver essas habilidades (McClelland, 1972). Por exemplo, a "Busca de oportunidade e iniciativa" reflete a proatividade, enquanto a "Exigência de qualidade e eficiência" e o "Planejamento e monitoramento sistemáticos" demonstram pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. A "Persuasão e rede de contatos" e a "Independência e autoconfiança" são cruciais para a liderança e a autonomia. Dolabela (2003) complementa com a ênfase na resiliência e na capacidade de transformar sonhos em realidade, reforçando a importância da criatividade e do protagonismo.

A premissa de que as características empreendedoras não são inatas, mas podem ser desenvolvidas, é um pilar para a educação empreendedora. A teoria de McClelland, apoiada por programas como o EMPRETEC do Sebrae (Sebrae, 2023), afirma que essas

características são "treináveis". A "Pedagogia Empreendedora" de Dolabela (2003) reforça essa ideia ao usar a metáfora de "revelar" um potencial inerente. Essa premissa valida diretamente o propósito da educação empreendedora: se essas competências podem ser ensinadas e aprendidas, então intervenções educacionais estruturadas, incluindo aquelas oferecidas via EaD, são viáveis e necessárias. Essa "treinabilidade" serve como um argumento para a eficácia e a importância estratégica da educação empreendedora via EaD. Implica que a modalidade, quando adequadamente planejada e implementada com metodologias ativas, pode efetivamente fomentar essas competências.

A flexibilidade inerente da EaD e sua vasta capacidade de alcance, evidenciada pelos dados de expansão (Inep, 2024; Semesp, 2025), a tornam uma plataforma particularmente adequada para cultivar essas habilidades de desenvolvimento em escala nacional, transcendendo a mera transferência de conhecimento teórico para uma transformação prática e comportamental.

3. Importância para o Desenvolvimento Socioeconômico

A educação empreendedora contribui significativamente para o desenvolvimento socioeconômico global (Valente & Lima, 2024). No Brasil, sua importância é multifacetada: aprimora a empregabilidade, estimula a inovação, fomenta o empreendedorismo social e fortalece o ecossistema empreendedor local (Sebrae, 2021, 2023).

Ao desenvolver habilidades como criatividade, resiliência, pensamento crítico e habilidades interpessoais, a educação empreendedora prepara indivíduos para os desafios do mercado de trabalho e para a criação de novas soluções para problemas existentes, impulsionando o crescimento econômico e o progresso social (Sebrae, 2021). Programas do Sebrae, por exemplo, demonstram o impacto da educação empreendedora na formação de indivíduos capazes de planejar, buscar informações, estabelecer metas e serem persistentes e proativos (Sebrae, 2021).

4. Educação a Distância (EaD): Cenário Atual e Potencial Pedagógico: Cenário Atual no Brasil

A Educação a Distância no Brasil tem demonstrado um crescimento expressivo e contínuo, consolidando-se como uma modalidade educacional de grande impacto. O Censo da Educação Superior de 2023 (Inep, 2024), divulgado pelo MEC e Inep, corrobora essa tendência, revelando que as matrículas em EaD aumentaram 326% entre 2013 e 2023, atingindo 4,91 milhões de estudantes (Semesp, 2025). Essa cifra representa quase metade (49,3%) do total de matrículas no ensino superior brasileiro (Inep, 2024; Semesp, 2025). A expansão é notavelmente impulsionada pelo setor privado, que detém 96% do total de matrículas em cursos de graduação EaD (Inep, 2024), e 79,3% do total de matrículas no ensino superior (Semesp, 2025).

A capilaridade da EaD é um de seus maiores atributos, estando presente em 3.366 municípios brasileiros em 2023, um aumento de 96% em relação a 2014, e alcançando 93% da população do país (Inep, 2024). O número de cursos EaD também cresceu

exponencialmente, com um aumento de 401% entre 2018 e 2023, totalizando 10.578 cursos (Inep, 2024). O MEC e o Inep reconhecem essa forte expansão, o que tem levado a uma reavaliação dos instrumentos de coleta de dados para melhor mensurar a modalidade (Inep, 2024).

4.1. Potencial Pedagógico da EaD

A EaD, em sua essência, é caracterizada pela separação física ou temporal entre estudantes e professores, com a mediação didático-pedagógica ocorrendo por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (Moore & Kearsley, 2011).; Ministério da Educação, 2005). Para a entrega eficaz, a EaD demanda um corpo docente qualificado, preferencialmente com formação específica na modalidade, uma infraestrutura tecnológica robusta que inclua ambientes virtuais de aprendizagem e polos de apoio presenciais, além de recursos bibliográficos adequados, frequentemente com acesso remoto (Moore & Kearsley, 2011). O papel do professor na EaD é ampliado, abrangendo a concepção e realização de cursos e materiais, o planejamento e a organização da distribuição de materiais, e o acompanhamento integral do estudante por meio de tutoria, aconselhamento e avaliação (Moore & Kearsley, 2011).

Os modelos pedagógicos modernos para EaD priorizam consistentemente uma abordagem centrada no aluno, reconhecendo-o como protagonista na construção do conhecimento (Assis & Abranches, 2021; ESEPF, 2024). Elementos-chave incluem a interação assíncrona em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), o fomento da dialogicidade e a integração da teoria e prática em situações de aprendizagem (Assis & Abranches, 2021). Esses modelos frequentemente se baseiam em uma epistemologia socioconstrutivista, onde o conhecimento é visto como resultado das interações dentro do AVA (Assis & Abranches, 2021). O modelo pedagógico da ESEPF, por exemplo, destaca seis princípios orientadores: planejamento meticuloso (via Guias de Aprendizagem da Unidade Curricular - GAUC), práticas de ensino sólidas, aprendizagem ativa centrada no estudante (como Aprendizagem Baseada em Casos, Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Baseada em Investigação, Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Orientada por Projetos), integração tecnológica fluida (equilibrando atividades síncronas e assíncronas), avaliação formativa consistente e compromisso inabalável com a acessibilidade e inclusão (ESEPF, 2024).

5. Legislação Recente e seus Impactos

O panorama regulatório da EaD no Brasil passou por mudanças significativas, com destaque para a publicação do Decreto nº 12.456/2025 (Decreto nº 12.456, 2025) e da Portaria nº 378/2025 (Portaria nº 378, 2025) pelo MEC em maio de 2025 (Governo Federal, 2025). Essas novas regulamentações introduzem princípios cruciais para a EaD, incluindo a promoção do acesso à educação superior de qualidade, o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem diversos e plurais, a garantia do direito de acesso, permanência e aprendizagem, a valorização da interação entre estudantes e profissionais da educação, o

desenvolvimento de competências por meio das TICs, a valorização do ensino e do polo EaD como espaço de interação e identidade (Decreto nº 12.456, 2025).

O Decreto nº 12.456/2025 formaliza três formatos de oferta de cursos: presencial, semipresencial e a distância. Ele estabelece percentuais mínimos de carga horária para atividades presenciais e síncronas mediadas em cada formato. Por exemplo, cursos "presenciais" podem ter até 30% de carga horária EaD; cursos "semipresenciais" exigem um mínimo de 30% de atividades presenciais e 20% de atividades presenciais ou síncronas mediadas; e cursos "a distância" devem ter um mínimo de 10% de atividades presenciais e 10% de atividades presenciais ou síncronas mediadas (Decreto nº 12.456, 2025; Portaria nº 378, 2025).

Uma mudança crítica é a proibição de ofertas 100% online para cursos de graduação em Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia e Psicologia, que devem ser oferecidos exclusivamente na modalidade presencial (Confea, 2025; Decreto nº 12.456, 2025; Portaria nº 378, 2025). Além disso, outros cursos da área da Saúde e todas as licenciaturas não podem ser oferecidos integralmente a distância, devendo ser presenciais ou semipresenciais (Decreto nº 12.456, 2025; Portaria nº 378, 2025). Isso impacta significativamente o escopo e a entrega da educação empreendedora dentro dessas áreas.

A nova política enfatiza a valorização do corpo docente e a necessidade de um número compatível de professores para o corpo discente, além de criar formalmente a figura do "mediador pedagógico", com função exclusivamente pedagógica e formação acadêmica compatível (Decreto nº 12.456, 2025; Governo Federal, 2025). O decreto também exige pelo menos uma avaliação presencial por unidade curricular, com peso majoritário na nota final, mesmo em cursos EaD (Decreto nº 12.456, 2025). Novas e mais rigorosas exigências de infraestrutura para os polos EaD foram estabelecidas, incluindo laboratórios e ambientes de estudo adequados (Decreto nº 12.456, 2025). Um período de transição de dois anos está previsto para que as instituições se adaptem a essas novas regulamentações (Governo Federal, 2025; Portaria nº 378, 2025).

A trajetória histórica da EaD mostra um movimento progressivo em direção a modelos totalmente online (ABED, 2008; Unit, 2023). No entanto, as recentes regulamentações do MEC (Decreto nº 12.456, 2025; Governo Federal, 2025; Portaria nº 378, 2025) representam uma mudança política deliberada e significativa. Ao proibir a entrega 100% online para certas áreas e ao exigir atividades presenciais mínimas ou síncronas mediadas, mesmo para cursos predominantemente a distância, o MEC está efetivamente impulsionando uma hibridização da EaD. Essa medida reconhece implicitamente que o aprendizado online puramente assíncrono pode ter limitações, especialmente no desenvolvimento de competências práticas e na garantia de qualidade, aspectos que são primordiais para a educação empreendedora. Sugere-se que, para certos resultados de aprendizagem, um certo grau de "presença" (seja física ou interação virtual em tempo real) é considerado necessário para aprimorar a experiência educacional e assegurar o desenvolvimento de habilidades práticas.

O crescimento quantitativo sem precedentes da EaD no Brasil (Inep, 2024; Semesp, 2025) levou a preocupações sobre a qualidade, culminando nas recentes regulamentações do MEC (Filho, 2024; Governo Federal, 2025). A imposição de componentes mínimos presenciais/síncronos e as proibições explícitas para cursos 100% EaD em certas áreas (Decreto nº 12.456, 2025; Portaria nº 378, 2025) sinalizam uma mudança de política de uma abordagem "primeiro o acesso" para uma que prioriza a garantia de qualidade, mesmo que isso possa desacelerar a taxa de expansão puramente online. Isso cria um dilema fundamental para a educação empreendedora: como continuar a alavancar a acessibilidade inerente da EaD para alcançar um público amplo, garantindo simultaneamente que a qualidade do desenvolvimento de habilidades práticas, para o empreendedorismo, não seja comprometida.

6. EaD como Vetor da Educação Empreendedora: Possibilidades e Boas Práticas

6.1. Vantagens da EaD na Formação Empreendedora

A EaD oferece vantagens únicas para o cultivo de competências empreendedoras. Sua flexibilidade e acessibilidade são incomparáveis, permitindo que indivíduos busquem educação independentemente de sua localização geográfica ou restrições de tempo, democratizando assim o acesso ao ensino superior e alcançando populações historicamente desfavorecidas (CPET, 2025; Semesp, 2025).

O potencial para a personalização do aprendizado por meio de plataformas adaptativas que utilizam tecnologias como Inteligência Artificial (IA) e análise de dados é uma vantagem significativa, possibilitando trilhas de aprendizagem personalizadas que atendem às necessidades e ritmos individuais dos estudantes (CPET, 2025; Sebrae, 2023).

A escalabilidade e a custo-efetividade da EaD a tornam uma ferramenta estratégica para a disseminação em larga escala da educação empreendedora em um país de dimensões continentais como o Brasil, fomentando uma cultura empreendedora em uma escala mais ampla (Dolabela, 2003).

6.2. Metodologias Ativas e Tecnologias Inovadoras Aplicadas na EaD

Diversas metodologias ativas, aprimoradas por tecnologias digitais, podem efetivamente promover habilidades empreendedoras em ambientes EaD. A Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), por exemplo, posiciona os estudantes como protagonistas ativos, engajando-os no desenvolvimento de projetos de negócios reais ou simulados (Sebrae, 2023).

Ferramentas como o *DreamShaper* facilitam a PBL em diversos formatos, incluindo EaD, guiando os estudantes por etapas como geração de ideias, planejamento, entrevistas de empatia, prototipagem, marketing e plano financeiro.

A gamificação, que integra elementos de jogos como pontos, níveis e recompensas, aumenta significativamente o engajamento, a motivação e a imersão dos estudantes nas atividades de aprendizagem (ABMES, 2025.; Santos & Oliveira Neto, 2009). Os jogos

"Dinolândia" e "Fazendinha de negócios" do Sebrae são exemplos práticos de aprendizado gamificado para estudantes mais jovens, demonstrando sua aplicabilidade na educação empreendedora (Sebrae, 2023).

O uso de estudos de caso reais permite que os estudantes analisem cenários empreendedores complexos e desenvolvam pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas. Os cursos online do Sebrae também implicitamente utilizam exemplos do mundo real para ilustrar conceitos empreendedores (Sebrae, 2024). A aprendizagem colaborativa online fomenta o esforço intelectual conjunto, a interdependência positiva e a negociação social, aspectos cruciais para o sucesso empreendedor.

Ferramentas colaborativas online facilitam a construção de comunidades, o compartilhamento de ideias e o desenvolvimento mútuo entre os estudantes (ESEPF, 2024; Sebrae, 2022). O *Design Thinking*, como uma abordagem de inovação centrada no ser humano, foca na compreensão das necessidades do usuário, no desenvolvimento iterativo de soluções e na resolução criativa de problemas. O Sebrae oferece cursos online de *Design Thinking* para capacitação.

7. Considerações Finais

Esse estudo mostra que a Educação a Distância (EaD), quando estruturada com intencionalidade pedagógica e amparada por tecnologias educacionais inovadoras, pode atuar como um vetor estratégico e eficaz para a promoção da educação empreendedora. A flexibilidade, a capilaridade e o potencial de personalização da EaD permitem ampliar o acesso ao conhecimento empreendedor, contribuindo para a democratização da educação e a redução das desigualdades regionais.

As metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a gamificação, os estudos de caso e a aprendizagem colaborativa online, demonstraram ser particularmente eficazes no desenvolvimento das competências empreendedoras, tais como criatividade, liderança, resiliência e pensamento crítico. A utilização dessas práticas, aliadas ao suporte de plataformas digitais interativas, potencializa a formação de sujeitos autônomos, proativos e inovadores.

Para que esse potencial seja plenamente concretizado, é imprescindível superar desafios ainda presentes, como a manutenção do engajamento discente, a efetiva aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e a garantia da inclusão digital. Soma-se a isso a necessidade de constante adaptação às novas diretrizes regulatórias, que buscam equilibrar expansão e qualidade na oferta de cursos EaD.

A EaD não deve ser vista apenas como uma alternativa logística ao ensino presencial, mas como uma modalidade com grande capacidade transformadora, capaz de formar empreendedores conscientes, criativos e socialmente comprometidos. Para tanto, requer políticas públicas coerentes, investimentos contínuos em infraestrutura e capacitação docente, bem como o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos estudantes e a aprendizagem significativa.

Referências

- ABED. (2008). *Censo ABED EaD Brasil 2008*. Associação Brasileira de Educação a Distância. <http://www.abed.org.br/censoead>
- ABMES. (2024). *O impacto da gamificação na educação superior: Estratégias e benefícios*. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. <https://abmes.org.br>
- Assis, L. P., & Abranches, L. S. (2021). Modelos pedagógicos na EaD: Um olhar sobre as práticas atuais. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, 10(1), 45–60. <https://doi.org/10.5752/P.2318-6375>
- Confea. (2025, 21 de maio). *MEC atende demanda do Sistema e extingue 100% EaD para a Engenharia* [Notícia]. Conselho Federal de Engenharia e Agronomia. <https://www.confea.org.br/mec-atende-demanda-do-sistema-e-extingue-100-ead-para-a-engenharia>
- CPET – Centro de Profissionalização e Educação Técnica. (2025, 19 de maio). *Desafios e oportunidades da Educação a Distância em 2025* [Notícia]. Recuperado de <https://www.cpet.com.br/desafios-e-oportunidades-da-educacao-a-distancia-em-2025>
- Decreto nº 12.456, de 25 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de cursos de educação a distância e semipresenciais. *Diário Oficial da União*. <https://www.in.gov.br>
- Dolabela, F. (2003). *Oficina do empreendedor*. Cultura Editores Associados.
- ESEPF. (2024). *Modelo pedagógico da ESEPF*. Escola Superior de Educação e Pesquisa em Formação. <https://esepf.pt>
- Filho, R. A. (2024). *As novas regras da EaD no Brasil: Um guia prático*. Editora Inovação.
- Filion, L. J. (1991). The entrepreneurial personality. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 8(3), 22–38. <https://doi.org/10.1080/08276331.1991.10600392>
- Filion, L. J. (1999). Entrepreneurship education: A conceptual overview. In L. J. Filion & M. M. Dolabela (Eds.), *Entrepreneurship: A global perspective* (pp. 3–20). McGraw-Hill.
- Ministério da Educação. (2025, 25 de maio). *MEC publica novas regras para o EaD* [Notícia]. Governo Federal. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-publica-novas-regras-para-o-ead>
- Inep. (2024). *Censo da Educação Superior 2023*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep>
- Instituto Rodrigo Mendes. (2021). *Educação a distância e inclusão: Desafios e possibilidades*. <https://www.institutorodrigomendes.org.br>
- McClelland, D. C. (1972). *The achieving society*. Irvington Publishers.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Ministério da Educação. (2005). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. MEC. <http://portal.mec.gov.br>
- Portaria nº 378, de 25 de maio de 2025. Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 25 de maio de 2025, que dispõe sobre a oferta de cursos de educação a distância e semipresenciais. *Diário Oficial da União*. <https://www.in.gov.br>
- Santos, M. L., & Oliveira Neto, J. J. (2009). Gamificação na educação: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 17(2), 35–50. <https://doi.org/10.5753/rbie>
- Schumpeter, J. A. (2017). *Capitalismo, socialismo e democracia* (3ª ed., tradução brasileira). São Paulo: Editora Unesp.
- Sebrae. (2021). *Empreendedorismo no Brasil: Panorama e desafios*. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Recuperado de <https://bis.sebrae.com.br/bis/conteudoPublicacao.zhtml?id=21322>
- Sebrae. (2022). *Metodologias ativas e colaborativas no ensino empreendedor*. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Recuperado de <https://bis.sebrae.com.br/bis/conteudoPublicacao.zhtml?id=23917>
- Sebrae. (2023). *Programas e ferramentas para educação empreendedora*. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Recuperado de <https://bis.sebrae.com.br/bis/conteudoPublicacao.zhtml?id=25044>
- Sebrae. (2024). *Cursos online do Sebrae*. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. <https://www.sebrae.com.br>
- Semesp. (2025). *Mapa do ensino superior no Brasil 2025*. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior. <https://www.semesp.org.br>
- Silva, J. P., Costa, A. C., & Souza, M. R. (2020). EaD e acessibilidade: Um olhar crítico sobre a inclusão digital. *Revista de Educação Inclusiva*, 15(2), 102–118. <https://doi.org/10.1590/rev.edu.inclusiva>
- Unit. (2023). *Evolução da EaD no Brasil*. Universidade Tiradentes. <https://www.unit.br>
- Unoesc. (2024). *Schumpeter e a teoria da inovação*. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <https://www.unoesc.edu.br>
- Valente, V. D., & Lima, J. B. (2024). Educação empreendedora e o desenvolvimento de competências: uma análise de práticas em cursos de graduação. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 13(3), e2235. <https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2235>

ÁREA TEMÁTICA 5 – INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS EMERGENTES NO EMPREENDEDORISMO

Tecnologia como Extensão Humana e os Desafios da Governança Antecipativa: Uma Análise Crítica da Inteligência Artificial e seus Impactos Éticos e Sociais

Ronald Jean Degen

ANEGEPE | rjdegen@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0938-9764

Resumo: A inteligência artificial (IA) constitui uma das tecnologias mais transformadoras do século XXI, caracterizando-se tanto como extensão das capacidades humanas quanto como fator potencial de obsolescência de funções cognitivas e sociais. Inspirando-se no pensamento de McLuhan (1964), que define a tecnologia como prolongamento do corpo e da mente, este artigo analisa criticamente os impactos éticos, sociais e políticos da IA. O eixo central é o conceito de governança antecipativa, entendido como conjunto de práticas, metodologias e arranjos institucionais voltados a prevenir riscos e orientar inovações de maneira inclusiva e sustentável. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, articula revisão bibliográfica, análise de casos paradigmáticos (como COMPAS no sistema judicial dos EUA, algoritmos de recrutamento da Amazon, uso de IA generativa na educação e implicações de modelos em saúde) e diretrizes internacionais (UNESCO, OECD, União Europeia). O trabalho dialoga com três tradições teóricas: (i) a concepção de tecnologia como extensão humana; (ii) a ética dos algoritmos e a justiça algorítmica; e (iii) as práticas de gestão e governança antecipativa. Os resultados indicam três achados principais: (1) a opacidade algorítmica compromete transparência e responsabilidade; (2) os vieses da IA reproduzem e ampliam desigualdades sociais; (3) a governança antecipativa permanece incipiente, carecendo de metodologias robustas, como a análise de sinais fracos e pontos de bifurcação, e de arranjos institucionais participativos. Conclui-se que enfrentar os dilemas éticos da IA requer a adoção de estratégias adaptativas, auditorias independentes e inclusão social ampla, reconhecendo que a tecnologia não é neutra, mas produto de escolhas políticas, econômicas e culturais. O artigo contribui para a literatura ao propor um modelo integrado de governança antecipativa da IA e ao sugerir uma agenda futura de pesquisa orientada para países em desenvolvimento, nos quais os impactos sociais tendem a ser mais agudos.

Palavras-chave: inteligência artificial, governança antecipativa, extensão tecnológica, ética, justiça algorítmica, obsolescência humana

Abstract: Artificial intelligence (AI) stands as one of the most transformative technologies of the 21st century, functioning both as an extension of human capabilities and as a potential driver of obsolescence of cognitive and social functions. Inspired by McLuhan's (1964) notion of technology as an extension of the body and mind, this article critically examines

the ethical, social, and political impacts of AI. The central axis of analysis is anticipatory governance, understood as a set of practices, methodologies, and institutional arrangements aimed at preventing risks and guiding innovation in an inclusive and sustainable manner. This qualitative and exploratory research combines a literature review, the analysis of paradigmatic cases (such as COMPAS in the U.S. judicial system, Amazon's recruitment algorithms, the use of generative AI in education, and health-related applications), and international guidelines (UNESCO, OECD, European Union). The study engages with three theoretical traditions: (i) the conception of technology as a human extension; (ii) algorithmic ethics and justice; and (iii) management practices and anticipatory governance. The findings highlight three core insights: (1) algorithmic opacity undermines transparency and accountability; (2) AI biases tend to reproduce and amplify social inequalities; and (3) anticipatory governance remains at an early stage, lacking robust methodologies—such as weak signal analysis and bifurcation points—and participatory institutional arrangements. The article concludes that addressing AI's ethical dilemmas requires adaptive strategies, independent audits, and broad social inclusion, acknowledging that technology is not neutral but the product of political, economic, and cultural choices. This study contributes to the literature by proposing an integrated model of AI anticipatory governance and suggesting a future research agenda particularly relevant for developing countries, where social impacts are likely to be more acute.

Keywords: artificial intelligence, anticipatory governance, technological extension, ethics, algorithmic justice, human obsolescence

1. Introdução

A inteligência artificial tornou-se eixo central das transformações contemporâneas, com impactos que atravessam a economia, a política, a cultura e a vida cotidiana. De assistentes virtuais a diagnósticos médicos, passando por sistemas de recomendação e aplicações generativas, a IA já não é mera ferramenta técnica, mas infraestrutura cognitiva que reorganiza relações sociais e econômicas. Esse fenômeno confirma a hipótese de Marshall McLuhan (1964): toda tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A escrita ampliou a memória, a roda expandiu a locomoção, a eletricidade multiplicou a comunicação; hoje, a IA estende a capacidade cognitiva de análise, previsão e decisão.

Contudo, essa extensão não é neutra. Tal como apontam Brynjolfsson e McAfee (2014), a automação cognitiva ameaça substituir funções tradicionalmente humanas, do trabalho repetitivo ao criativo. O paradoxo é claro: enquanto prolonga o intelecto, a IA pode obsoletar determinadas formas de trabalho, conhecimento e decisão. Além disso, ao centralizar poder em grandes corporações tecnológicas, gera desequilíbrios de governança, fragilizando a autonomia individual e a democracia.

É nesse contexto que ganha relevância o conceito de **governança antecipativa**. Diferente de modelos reativos, a governança antecipativa busca prever riscos, captar sinais fracos e agir antes que dilemas se consolidem (Glinkowska-Krauze et al., 2024). Sua pertinência aumenta em cenários de alta incerteza, como crises financeiras, pandemias ou

a rápida evolução de tecnologias disruptivas. Como argumenta Ramos (2014), a antecipação deve ser vista como um desafio de design estratégico, capaz de integrar múltiplas tradições e práticas em arranjos híbridos e contextuais.

O objetivo deste artigo é duplo: (i) analisar criticamente a IA como extensão humana e seus paradoxos ético-sociais; e (ii) propor caminhos para a consolidação de uma governança antecipativa robusta, interdisciplinar e inclusiva. Para tanto, articula-se revisão de literatura internacional, análise de casos e discussão normativa. O artigo está organizado em oito seções: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica (seção 2), a metodologia (seção 3), os estudos de caso (seção 4), a discussão (seção 5), o aprofundamento da governança antecipativa (seção 6), implicações práticas (seção 7) e conclusão (seção 8).

2. Fundamentação Teórica

2.1. Tecnologia como Extensão Humana

A ideia de tecnologia como extensão remonta a McLuhan (1964), que interpretava cada inovação como prolongamento de um órgão ou capacidade humana. Assim, a roda prolonga os pés, o livro prolonga a memória e a televisão prolonga a visão. Essa concepção ganhou novas camadas com Donna Haraway (1991), cujo *Manifesto Ciborgue* destacou a fusão simbiótica entre humano e máquina, e com Ray Kurzweil (2005), que projetou a singularidade tecnológica como ponto de fusão irreversível entre biologia e inteligência artificial.

O denominador comum dessas visões é que a tecnologia reorganiza fronteiras entre humano e não humano, natureza e cultura, autonomia e dependência. No caso da IA, a extensão se dá no plano cognitivo: algoritmos de aprendizado profundo processam volumes massivos de dados, identificam padrões invisíveis ao olhar humano e oferecem previsões de alta precisão. Entretanto, essa mesma capacidade coloca em risco a autonomia decisória, deslocando para sistemas algorítmicos funções como julgamento, recomendação e até criação.

O impacto socioeconômico dessa extensão é significativo. Estudos do Fórum Econômico Mundial (2023) estimam que até 300 milhões de empregos podem ser reconfigurados pela automação cognitiva até 2030, especialmente em setores administrativos, jurídicos e educacionais. Em paralelo, a concentração de poder em empresas como Google, Microsoft, Meta e OpenAI gera assimetria informacional e dependência estrutural. A extensão, nesse sentido, carrega também a semente da obsolescência: profissões inteiras podem perder relevância, enquanto novas desigualdades são instituídas.

2.2. Ética da IA e Algoritmos

A ética da IA emerge como campo interdisciplinar que busca orientar a concepção, implementação e monitoramento de sistemas inteligentes. Mittelstadt et al. (2016) identificam seis eixos centrais: justiça, autonomia, responsabilidade, explicabilidade,

privacidade e confiança. Floridi e Cowls (2019) sintetizam esses debates em cinco princípios: beneficência, não maleficência, autonomia, justiça e explicabilidade. Esses princípios inspiraram diretrizes internacionais, como as da União Europeia (2019) e da UNESCO (2021).

No entanto, conforme demonstrado por Jobin, Ienca e Vayena (2019), há um paradoxo: existe convergência normativa, mas divergência de implementação. As empresas tendem a adotar códigos de conduta voluntários, muitas vezes mais simbólicos do que efetivos, enquanto a regulação estatal avança lentamente. Essa lacuna se traduz em casos concretos de injustiça algorítmica: o sistema COMPAS nos EUA superestimava a reincidência criminal de pessoas negras (Angwin et al., 2016), enquanto o algoritmo de recrutamento da Amazon discriminava candidatas mulheres, reforçando vieses históricos.

Além disso, a chamada IA generativa, como o ChatGPT e modelos de geração de imagens, levanta dilemas inéditos. Questões de autoria, plágio, manipulação da informação e dependência cognitiva tornaram-se centrais em debates educacionais e jurídicos. A ética algorítmica, portanto, não pode ser reduzida a princípios abstratos: requer mecanismos concretos de governança, monitoramento e participação social.

2.3. Governança Antecipativa

A governança antecipativa parte da premissa de que a velocidade da inovação tecnológica supera a capacidade das instituições de responder de forma reativa. Zhou, Etzkowitz e Thune (2020) defendem que a antecipação deve estar no centro da governança em contextos de inovação disruptiva. Diferente de modelos clássicos, que regulam após a consolidação de riscos, a abordagem antecipativa busca identificar **sinais fracos** e intervir antes que crises se tornem irreversíveis.

Conceitos como **ponto de bifurcação**, isto é, o momento crítico para adoção de medidas preventivas, reforçam o caráter pragmático dessa abordagem. Integrar governança antecipativa implica combinar instrumentos de foresight, análise de cenários, participação cidadã e regulação adaptativa. O modelo da **Hélice Tripla** (Etzkowitz & Zhou, 2017), que articula universidade, governo e indústria, é frequentemente expandido para uma Hélice Quádrupla (inclusão da sociedade civil) ou Hélice Quíntupla (sustentabilidade ambiental), fornecendo arcabouços colaborativos adequados para lidar com dilemas ético-tecnológicos.

2.4. Metodologias da Gestão Antecipatória

A literatura recente propõe metodologias específicas para operacionalizar a governança antecipativa. Glinkowska-Krauze et al. (2024) sugerem que sinais fracos - preditores precoces de ameaças - sejam monitorados continuamente, alimentando processos de tomada de decisão em tempo real. Esses sinais podem indicar, por exemplo, mudanças sutis em padrões de consumo, flutuações econômicas ou incidentes localizados de falha tecnológica que antecipam crises maiores.

Outro elemento é o ponto de bifurcação, definido como limite temporal para a adoção de medidas preventivas eficazes. Se ultrapassado, o sistema entra em crise, exigindo medidas mais custosas e menos eficientes. A gestão antecipatória, portanto, integra **gestão de crise, gestão da mudança e organizações adaptativas** em um único sistema.

Essas metodologias aplicam-se não apenas a empresas, mas também a políticas públicas e à governança global da IA. Por exemplo, a detecção precoce de vieses em sistemas de IA em saúde pode evitar discriminações sistêmicas em diagnósticos. Da mesma forma, sinais fracos em processos eleitorais digitais (como o uso de deepfakes) podem orientar políticas preventivas de combate à desinformação.

2.5. Tradições da Governança Antecipativa

Jose Ramos (2014) apresenta sete tradições de governança antecipativa, que podem ser combinadas em arranjos híbridos:

- **Foresight em Ciência, Tecnologia e Inovação (STIF)** – programas nacionais de priorização de pesquisa.
- **Democracia Antecipatória (AD)** - engajamento cidadão em diagnósticos de futuro.
- **Comissões de Futuro (FC)** - organismos semi-independentes para análise prospectiva.
- **Planejamento Estratégico Informado por Foresight (FISP)** – integração de cenários em planejamento público.
- **Gestão de Transições (TM)** – estratégias de longo prazo para sustentabilidade.
- **Foresight Governamental Integrado (IGF)** – coordenação interdepartamental em governos.
- **Foresight em Rede (NF)** - uso de plataformas digitais e crowdsourcing para captação de inteligência coletiva.

Essas tradições não são mutuamente excludentes, mas podem ser combinadas em “**strategy mixes**”, ajustados a contextos locais e desafios específicos. Por exemplo, o desenvolvimento de políticas de IA no Brasil pode se beneficiar da integração de foresight tecnológico (STIF), participação cidadã (AD) e foresight em rede (NF), criando um ecossistema regulatório mais inclusivo e adaptativo.

3. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem **qualitativa, exploratória e descritiva**, adequada ao objetivo de compreender fenômenos emergentes e em rápida transformação, como a inteligência artificial e a governança antecipativa. A pesquisa fundamenta-se em três pilares metodológicos:

Revisão bibliográfica sistemática: foram analisados artigos indexados em bases internacionais (Scopus, Web of Science, Google Scholar), com foco em trabalhos publicados entre 2010 e 2024 sobre ética da IA, governança antecipativa e impactos sociais. Os critérios

de inclusão consideraram relevância, presença de DOI, número de citações e aplicabilidade ao tema.

Análise documental: relatórios e diretrizes de organizações internacionais (OECD, União Europeia, UNESCO, Fórum Econômico Mundial) foram incorporados, visto que esses documentos influenciam diretamente políticas públicas e práticas empresariais. Particular destaque foi dado ao **AI Act da União Europeia (2023)** e às **Diretrizes da UNESCO para a Ética da IA (2021)**.

Estudos de caso exploratórios: foram selecionados casos paradigmáticos que exemplificam dilemas éticos da IA. Entre eles:

COMPAS, sistema de predição criminal utilizado nos EUA;

Algoritmo de recrutamento da Amazon, descontinuado por vieses de gênero;

IA generativa aplicada à educação, como ChatGPT;

Aplicações médicas em IA, incluindo sistemas de detecção precoce de câncer.

A análise seguiu uma lógica de **triangulação** entre teoria, documentos institucionais e casos empíricos. Foram definidas três categorias analíticas: (i) **transparência e explicabilidade**; (ii) **vieses e desigualdades**; e (iii) **governança antecipativa**. Essa categorização permitiu comparar diferentes fontes e organizar os achados de forma coerente.

Reconhece-se como **limitação** a ausência de dados primários, como entrevistas com reguladores, cientistas ou executivos. Contudo, a densidade da literatura e a riqueza de exemplos empíricos garantem a validade do estudo como análise exploratória e crítica.

4. Estudos de Caso e Exemplos Recentes

4.1. Justiça Algorítmica e o Caso COMPAS

O sistema **COMPAS** (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions) foi amplamente utilizado no sistema judicial norte-americano para prever a reincidência criminal. Investigação conduzida pelo ProPublica (Angwin et al., 2016) revelou que o algoritmo apresentava **viés racial**, superestimando a probabilidade de reincidência em réus negros e subestimando em réus brancos. Esse caso tornou-se referência nos debates sobre **justiça algorítmica**, destacando os riscos de delegar decisões de alto impacto a sistemas opacos.

Do ponto de vista da governança antecipativa, o COMPAS evidencia a ausência de mecanismos de auditoria prévia e de monitoramento contínuo. Um sistema que impacta a liberdade de indivíduos deveria ter passado por testes rigorosos de viés antes de sua adoção em larga escala. A falta de antecipação levou à reprodução de desigualdades históricas, comprometendo a legitimidade do sistema de justiça.

4.2. Vieses de Gênero no Recrutamento da Amazon

Outro caso emblemático ocorreu com o **algoritmo de recrutamento da Amazon**, projetado para automatizar a triagem de currículos. Em 2018, descobriu-se que o sistema

discriminava mulheres, penalizando currículos que continham termos associados a gênero feminino. A causa foi o uso de dados históricos enviesados, em que predominavam candidatos homens. A empresa acabou abandonando o projeto.

Esse exemplo mostra como **dados históricos reproduzem desigualdades estruturais** e como a ausência de governança antecipativa - no sentido de detectar sinais fracos de viés durante a fase de testes - pode gerar impactos negativos na reputação corporativa e na equidade no mercado de trabalho.

4.3. IA Generativa e Educação

A ascensão de ferramentas como **ChatGPT** e **MidJourney** abriu novas possibilidades na educação, mas também gerou dilemas éticos. Estudantes passaram a utilizar IA para produzir redações, resolver exercícios ou até gerar imagens em trabalhos acadêmicos. Embora isso amplie o acesso a recursos, levanta preocupações sobre **plágio, erosão do pensamento crítico e dependência cognitiva**.

Governos e universidades debatem se devem proibir ou integrar tais ferramentas ao currículo. A UNESCO (2023) recomenda a integração responsável, promovendo **alfabetização digital crítica** em vez de proibições rígidas. A governança antecipativa, nesse caso, consiste em preparar educadores e estudantes para os riscos e benefícios antes que práticas nocivas se consolidem.

4.4. Inteligência Artificial na Saúde

A IA tem sido aplicada em diagnósticos médicos, como sistemas de **detecção precoce de câncer** utilizados na Coreia do Sul e no Reino Unido. Embora os resultados sejam promissores, com taxas de acerto superiores às médias humanas em alguns cenários, surgem preocupações sobre **responsabilidade legal em erros diagnósticos, proteção de dados sensíveis e desigualdade de acesso**.

A governança antecipativa aplicada à saúde exige protocolos éticos rigorosos antes da implementação em larga escala. Por exemplo, sistemas devem passar por testes clínicos equivalentes aos exigidos para medicamentos, garantindo eficácia e segurança.

4.5. Desinformação, Deepfakes e Eleições

Um desafio emergente é o uso de IA generativa na produção de **deepfakes** e desinformação em processos eleitorais. Em 2024, a União Europeia e os Estados Unidos registraram tentativas de manipulação de opinião pública por meio de vídeos falsos gerados por IA. O **AI Act europeu (2023)** classifica deepfakes não sinalizados como práticas de “alto risco”, exigindo rotulagem obrigatória.

Esse caso ilustra a necessidade urgente de **respostas antecipatórias**, visto que os impactos na democracia podem ser irreversíveis. Monitoramento contínuo, regulamentação clara e participação cidadã são estratégias fundamentais para proteger processos democráticos.

5. Discussão

A análise dos casos evidencia que a IA, ao mesmo tempo em que amplia capacidades humanas, **gera novas formas de vulnerabilidade**. Retomando McLuhan (1964), a extensão cognitiva implica também **obsolescência de certas funções humanas**, produzindo dependência estrutural de sistemas algorítmicos.

Três dilemas centrais emergem:

- **Opacidade e falta de explicabilidade:** sistemas funcionam como “caixas-pretas”, dificultando responsabilização em setores críticos.
- **Reprodução de desigualdades:** algoritmos treinados em dados enviesados reforçam discriminações históricas.
- **Governança insuficiente:** apesar da proliferação de diretrizes éticas, faltam instrumentos práticos de implementação e monitoramento (Jobin et al., 2019).

A governança antecipativa surge como resposta a esses dilemas. Contudo, enfrenta obstáculos: resistência corporativa à regulação, lentidão legislativa e divergências regionais. A União Europeia lidera com o AI Act, mas países em desenvolvimento ainda carecem de estruturas regulatórias robustas.

Do ponto de vista social, a ausência de políticas de inclusão tecnológica pode ampliar desigualdades. Populações vulneráveis correm o risco de serem duplamente excluídas: pela falta de acesso às tecnologias e pelos vieses embutidos em seus sistemas. Assim, a governança antecipativa não é apenas questão técnica, mas também de **justiça social**.

6. Governança Antecipativa como Estrutura Normativa

6.1. Conceitos-Chave

Com base em Glinkowska-Krauze et al. (2024) e Ramos (2014), a governança antecipativa pode ser definida como a capacidade institucional de identificar sinais fracos, antecipar pontos de bifurcação e implementar políticas adaptativas antes que crises se consolidem. Seus elementos centrais incluem:

- **Sinais fracos:** indicadores iniciais de riscos futuros.
- **Ponto de bifurcação:** momento crítico para ação preventiva.
- **Integração sistêmica:** coordenação entre gestão de crise, gestão da mudança e inovação adaptativa.
- **Participação democrática:** inclusão de múltiplos atores no processo decisório.

6.2. Modelo Integrado de Governança Antecipativa da IA

Propõe-se aqui o **Ciclo Antecipatório Integrado**, composto por cinco fases:

- **Identificação de sinais fracos:** uso de monitoramento contínuo e foresight para detectar riscos emergentes.
- **Análise e priorização:** avaliação do impacto potencial e definição de prioridades.
- **Ponto de bifurcação:** definição do limite temporal para intervenção preventiva.

- **Implementação de políticas adaptativas:** regulações, protocolos e auditorias independentes.
- **Feedback e revisão contínua:** aprendizagem organizacional e ajuste dinâmico.

Esse modelo pode ser aplicado em diferentes escalas: empresas, governos nacionais e organismos internacionais.

6.3. Tradições e Estratégias Combinadas

As sete tradições de Ramos (2014) oferecem um **repertório estratégico** que pode ser combinado conforme o contexto. Por exemplo:

- **Educação:** integração de democracia antecipatória (participação cidadã) com foresight em rede (plataformas digitais).
- **Saúde:** uso de foresight em C&T para identificar tecnologias promissoras e aplicação de gestão de transições para garantir sustentabilidade.
- **Democracia digital:** fortalecimento de comissões de futuro e regulação adaptativa para lidar com desinformação.

Essa combinação reforça a ideia de que não existe modelo único de governança antecipativa, mas sim estratégias híbridas adaptadas a contextos específicos.

7. Implicações Práticas

7.1. Para Reguladores

Adotar **estruturas normativas adaptativas**, capazes de revisão contínua.
Estabelecer **mecanismos de auditoria algorítmica independentes**.
Integrar **consultas públicas** em processos regulatórios, garantindo legitimidade.

7.2. Para Empresas

Implementar **auditorias internas e externas** de viés e explicabilidade.
Desenvolver **comitês de ética em IA** multidisciplinares.
Adotar práticas de **transparência proativa**, como relatórios periódicos de impacto algorítmico.

7.3. Para Universidades e Centros de Pesquisa

Promover educação crítica e interdisciplinar sobre IA.
Incentivar pesquisas sobre justiça algorítmica e governança participativa.
Estabelecer parcerias com governos e empresas em programas de ética aplicada à tecnologia.

7.4. Para a Sociedade Civil

Exigir responsabilidade corporativa e governamental na implementação de IA.
Participar de processos deliberativos, como audiências públicas e consultas digitais.
Organizar-se em redes de monitoramento cidadão para denunciar usos abusivos da IA.

8. Conclusão

A inteligência artificial é, simultaneamente, **extensão humana e fator de obsolescência**. Ao ampliar capacidades cognitivas, desafia valores fundamentais como autonomia, justiça e responsabilidade. A governança reativa mostra-se insuficiente diante da velocidade da inovação tecnológica. Nesse cenário, a **governança antecipativa** emerge como instrumento indispensável para equilibrar inovação e ética.

Os achados deste artigo indicam que:

A opacidade algorítmica compromete transparência e responsabilização.

A IA tende a reproduzir e ampliar desigualdades estruturais.

A governança antecipativa, embora promissora, ainda carece de metodologias robustas e de arranjos institucionais participativos.

Como agenda futura, recomenda-se:

Investigar modelos participativos de governança;

Desenvolver mecanismos de auditoria algorítmica independentes;

Analisar os impactos da IA em países em desenvolvimento, onde os riscos sociais são mais agudos.

Conclui-se que a governança antecipativa da IA não deve ser entendida apenas como mecanismo técnico, mas como **projeto ético-político**. Sua efetividade dependerá da capacidade de integrar inovação tecnológica, regulação democrática e inclusão social, reconhecendo que a tecnologia não é neutra, mas resultado de escolhas humanas.

Referências

- Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., & Kirchner, L. (2016). *Machine bias: There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks*. ProPublica.
<https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing>
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W.W. Norton & Company.
- Etzkowitz, H., & Zhou, C. (2017). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation and Entrepreneurship*. Routledge.
- Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1), 1–15. <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>
- Glinkowska-Krauze, B., Kolosov, A., Chebotarova, V., & Chebotarov, I. (2024). Methodology of anticipatory management in an uncertain environment. *Procedia Computer Science*, 246, 5224–5233.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.09.624>
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. Viking.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 1–21. <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- Ramos, J. M. (2014). Anticipatory governance: Traditions and trajectories for strategic design. *Journal of Futures Studies*, 19(1), 35–52.
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. Paris: UNESCO.
- Zhou, C., Etzkowitz, H., & Thune, T. (2020). Innovation governance: From reactive to anticipatory. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120292.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120292>

Identificação e Análise da Inovação Aberta em Micro e Pequenas Empresas e Empresas de Base Tecnológica

Adriano Carlos Moraes Rosa

Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá FATEC GT | adriano.carlos.rosa@gmail.com

Bruno Donizeti da Silva

Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá FATEC GT | bruno.donizeti@fatec.sp.gov.br

Vanessa Cristhina Gatto

Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá FATEC GT | vanessa.gatto@fatec.sp.gov.br

Herlandi de Souza Andrade

Escola de engenharia de Lorena EELUSP | herlandi@usp.br

Resumo: Diversas pesquisas indicam vantagens obtidas por organizações que investem em inovação e, mais recentemente, têm alcançado esse objetivo adotando a Inovação Aberta (IA) ou Open Innovation (OI), um modelo de administração que estimula o progresso por meio do estabelecimento de colaborações externas (indivíduos e instituições). No entanto, também são mencionados inúmeros obstáculos enfrentados por essas organizações, especialmente quando precisam avaliar os resultados decorrentes dessas iniciativas. No Brasil, quando a busca por inovações é trazida para o segmento das Micro e Pequenas Empresas (MPes) ou Empresas de Base Tecnológica (EBTs), mais dificuldades são encontradas, contudo, de acordo com pesquisas recentes, essas empresas resistem diante desses novos cenários de mudança, conseguindo se adaptar, gerando e multiplicando empregos, renda, tecnologia e inovação. Assim, como objetivos se propõe um conjunto de estudos com o intuito de analisar e propor estratégias para implementação OI em MPes e/ou EBTs no Vale do Paraíba (primeiramente para as cidades de Lorena, Guaratinguetá e Aparecida) e cidades do entorno, assim como, verificar os possíveis benefícios que este modelo de gestão oportuniza. Para atingir esse objetivo, algumas estratégias metodológicas foram propostas de modo a mapear a literatura para reconhecer o estado da arte, proposições teóricas e testes empíricos para testar o modelo e soluções propostas. Então, como metodologia de pesquisa, foi adotado o Estudo Múltiplo de Caso apoiado por *Survey*, técnicas que permitem a comparação de vários sujeitos e cenários. Com a proposta, pretendeu-se e conseguiu-se como principais resultados, auxiliar os atores do ecossistema do empreendedorismo e da inovação na tomada de decisão, bem como, desenvolver e multiplicar estratégias para a competitividade do setor alvo.

Palavras-chave: empreendedorismo, gestão, inovação, micro e pequenas empresas

Abstract: Several studies point to the benefits achieved by companies that seek to innovate and, more recently, achieve this by practicing Open Innovation (OI), a management model that promotes development by seeking innovations through the creation of external partnerships (people and organizations). Despite this, many difficulties are also reported

by these companies, especially when they need to measure their results against these practices. In Brazil, when the search for innovation is brought to the Micro and Small Enterprises (MSEs) or Technology-Based Enterprises (TBEs) segment, more difficulties are encountered, however, according to recent research, these companies resist these new scenarios of change, managing to adapt, generating and multiplying jobs, income, technology and innovation. The aim of this study is to analyze and propose strategies for implementing AI in MSEs and/or EBTs in the Paraíba Valley (primarily in the cities of Lorena, Guaratinguetá and Aparecida) and surrounding towns, as well as to verify the possible benefits of this management model. To achieve this goal, some methodological strategies were proposed to map the literature to recognize the state of the art, theoretical propositions and empirical tests to test the model and proposed solutions. So, as a research methodology, we adopted the Multiple Case Study supported by Survey, techniques that allow the comparison of various subjects and scenarios. The main results of the proposal were to help players in the entrepreneurship and innovation ecosystem make decisions, and to develop and multiply strategies for the competitiveness of the target sector.

Keywords: entrepreneurship, management, innovation, micro and small companies

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inovação e a educação empreendedora passaram a ocupar um papel central nas discussões acadêmicas e empresariais, consolidando-se como fator determinante para o crescimento econômico sustentável (Milstein *et al.*, 2022; Lima, Alvares, & Leonardi, 2023). Nesse contexto, destacam-se as Empresas de Base Tecnológica (EBTs) e as Micro e Pequenas Empresas (MPEs), impulsionadas por práticas empreendedoras e reconhecidas como agentes estratégicos de desenvolvimento regional e nacional. Tais empresas contribuem não apenas para a geração de empregos e renda, mas também para a promoção de redes colaborativas, integração de conhecimentos e inovação orientada ao mercado (Gassmann, Enkel, & Chesbrough, 2010; SEBRAE, 2022). Em paralelo a esse movimento, o conceito de Inovação Aberta ou *Open Innovation* (OI), introduzido por Chesbrough (2003), propõe uma mudança no paradigma tradicional de inovação, caracterizado pelo isolamento de processos internos de pesquisa e desenvolvimento.

A OI incentiva o intercâmbio de ideias, tecnologias e experiências com agentes externos, visando aceleração da inovação, redução de custos e aumento da eficiência por soluções inovadoras. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar em que medida a Inovação Aberta pode ser compreendida e aplicada como vantagem competitiva por EBTs e MPEs situadas na região do Vale do Paraíba (SP). Parte-se do pressuposto de que a adoção consciente de práticas abertas de inovação pode melhorar o desempenho organizacional, sobretudo em ambientes de alta competitividade e complexidade mercadológica.

As principais questões de pesquisa (ou problemas) que orientam este trabalho são: *Micro e Pequenas Empresas e Empresas de Base Tecnológica do Vale do Paraíba conhecem e*

utilizam práticas de Inovação Aberta? E, em caso positivo, tais práticas impactam positivamente seus resultados?

A relevância desta investigação se justifica, primeiramente, pela importância econômica das empresas-alvo. Segundo o SEBRAE (2022), MPes representam 99% dos negócios no Brasil, geram cerca de 72% dos empregos formais e respondem por aproximadamente 30% do Produto Interno Bruto (PIB). Além disso, compreender como a OI pode ser aplicada de maneira efetiva por essas organizações oferece subsídios para a formulação de políticas públicas e estratégias empresariais mais conectadas às necessidades reais do mercado.

A pesquisa também visou contribuir para o amadurecimento de projetos empreendedores locais, considerando que a OI se estrutura sobre a colaboração, elemento essencial à troca e ampliação de conhecimentos e à cidadania.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O termo "inovação" tem origem no latim *innovare*, que significa "fazer algo novo". Refere-se ao processo de transformar ideias em soluções práticas, amplamente aplicáveis e com valor reconhecido (Prado *et al.*, 2019; Do Nascimento *et al.*, 2022). Trata-se de uma jornada composta por etapas temporais em que uma ideia é desenvolvida até se tornar um produto comercializável. Ao longo desse processo, diferentes grupos e indivíduos da organização interagem para transformar a ideia em realidade. A inovação também ocorre com a evolução do conhecimento organizacional ao longo de uma sequência de atividades (Saura, Palacios-Marqués & Ribeiro-Soriano, 2023), integrando a cultura e multiplicação desse conhecimento, contudo, promover ambientes organizacionais que estimulem a inovação continua sendo um desafio significativo, especialmente para empresas que almejam competir em nível nacional ou internacional (Di Vaio *et al.*, 2022). Ela pode ser entendida como a modelagem do mundo em direção a um ideal ou conhecimento desejável cujo método é sustentado pela liberdade criativa. Estudos mostram que empresas inovadoras tendem a se destacar quando adotam práticas colaborativas com outros negócios ou com os próprios clientes, destacando-se ações baseadas em participação, cocriação e colaboração (Cezarino *et al.*, 2022; Abhari & McGuckin, 2023).

2.1 Inovação Aberta ou Open Innovation (OI)

A Inovação Aberta ou *Open Innovation* OI é um modelo de gestão que promove o desenvolvimento descentralizado de soluções, valorizando a colaboração com atores externos. Sua essência está na busca por ideias e respostas além dos limites da própria organização, em um processo de cocriação de valor com parceiros diversos (Carrasco-Carvajal, Castillo-Vergara & García-Pérez-De-Lema, 2023). A abordagem se fundamenta em parcerias com fornecedores, clientes, concorrentes, universidades, além de práticas como *crowdsourcing* e cocriação (Bonamigo *et al.*, 2023).

A OI também depende das condições ambientais que influenciam o aprendizado de novos processos e conhecimentos. Empresas que adotam esse modelo têm demonstrado

maior competitividade e adaptação estratégica nos últimos anos (Jesus & Jugend, 2023). Assim, a OI é amplamente utilizada há pelo menos duas décadas e, organizações que adotaram essa prática apresentam desempenho superior em relação àquelas que ainda resistem à colaboração externa (Schäper *et al.*, 2023). Além disso, o modelo favorece a cooperação entre empresas concorrentes na busca de soluções conjuntas, baseadas na transferência de conhecimento e no compartilhamento de experiências, estimulando ciclos contínuos de aprendizado (Audretsch & Belitski, 2023).

2.2 Empresas de Base Tecnológica (EBTs)

Empresas de Base Tecnológica (EBTs) são entidades que têm na inovação e na transferência de tecnologia seus pilares principais. Elas atuam como vetores de replicação de conhecimento e resultados entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo. Um exemplo comum são os *spin-offs* universitários, que promovem a transferência de conhecimento acadêmico para a sociedade (Andrade, Rocha & Nascimento, 2023; Albuquerque *et al.*, 2022; Trevelin, Motta & Macedo, 2023). As EBTs operam em ambientes como universidades, incubadoras e aceleradoras, onde conhecimento e tecnologia são mobilizados com o objetivo de transformar ciência em valor econômico e social (Albuquerque *et al.*, 2022). Essas empresas favorecem a criação de sinergias capazes de elevar a competitividade, considerando o perfil inovador de cada negócio e seus influenciadores como governo, instituições acadêmicas e outras organizações colaboradoras (Stal, Nohara & Chagas Junior, 2014). Por dependerem fortemente de tecnologia, as EBTs precisam que ela seja nova e inovadora, embora compartilhem características estruturais com outras empresas emergentes (Scarabelli, Sartori & Urpia, 2022; Mallik, 2023).

2.3 Micro e Pequenas Empresas (MPEs)

Em um contexto regulado por diversos critérios, definir o porte de uma empresa exige a padronização de parâmetros mensuráveis. Um dos mais utilizados é o número de empregados, um indicador quantitativo simples de ser amostrado e aplicado. Ao associar o número de funcionários à classificação empresarial, parte-se do pressuposto de que ele também reflete aspectos como produtividade e receita. O faturamento anual é adotado como critério para caracterização do porte da empresa, sendo inclusive utilizado pela Receita Federal do Brasil para fins de tributação e políticas públicas de apoio ao setor (SEBRAE, 2022). A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2022) utiliza como critério a Receita Operacional Bruta (ROB), conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1: Critério para Classificação do Tamanho da Empresa – Receita Operacional Bruta-ROB.

Classificação	Receita Operacional Bruta ou Renda Anual
Empresa de Médio Porte	Acima de R\$ 6 milhões
Pequeno Porte	Maior que R\$ 360 mil até R\$ 6 milhões
Microempresa	Igual ou inferior a R\$ 360 mil

Fonte: Adaptado de Anvisa (2022)

3 METODOLOGIA

Com base nos referenciais teóricos de Yin (2014), Marconi e Lakatos (2021) e Gil (2022), a presente pesquisa é classificada como aplicada, quanto à sua natureza, por visar a geração de conhecimento com aplicação prática; quantitativa, quanto à abordagem, pois se fundamenta na quantificação de dados para análise estatística; e descritiva, quanto aos objetivos, por buscar caracterizar, mapear e analisar os aspectos relacionados à inovação aberta em Micro e Pequenas Empresas (MPes) e Empresas de Base Tecnológica (EBTs).

O método técnico adotado foi o Survey (levantamento), que se vale da aplicação de um instrumento estruturado, neste caso, um questionário (vide Apêndice 1) para coleta de dados junto a um grupo representativo. A técnica é particularmente indicada quando se deseja estudar fenômenos em seu ambiente natural, sem interferência ou manipulação de variáveis independentes e dependentes, e quando se pretende obter uma visão ampla sobre percepções, comportamentos e práticas dos respondentes (Martins, Mello & Turrioni, 2014; Marconi & Lakatos, 2021; Gil, 2022). Nesta pesquisa, o desenvolvimento foi orientado por 6 (seis) etapas, apresentadas de forma esquemática na Figura 1, que incluem desde a definição do problema até a análise e interpretação dos dados coletados.

Figura 1: Etapas da Pesquisa Proposta



Fonte: Adaptado de Martins, Mello e Turrioni (2014) e Marconi e Lakatos (2021).

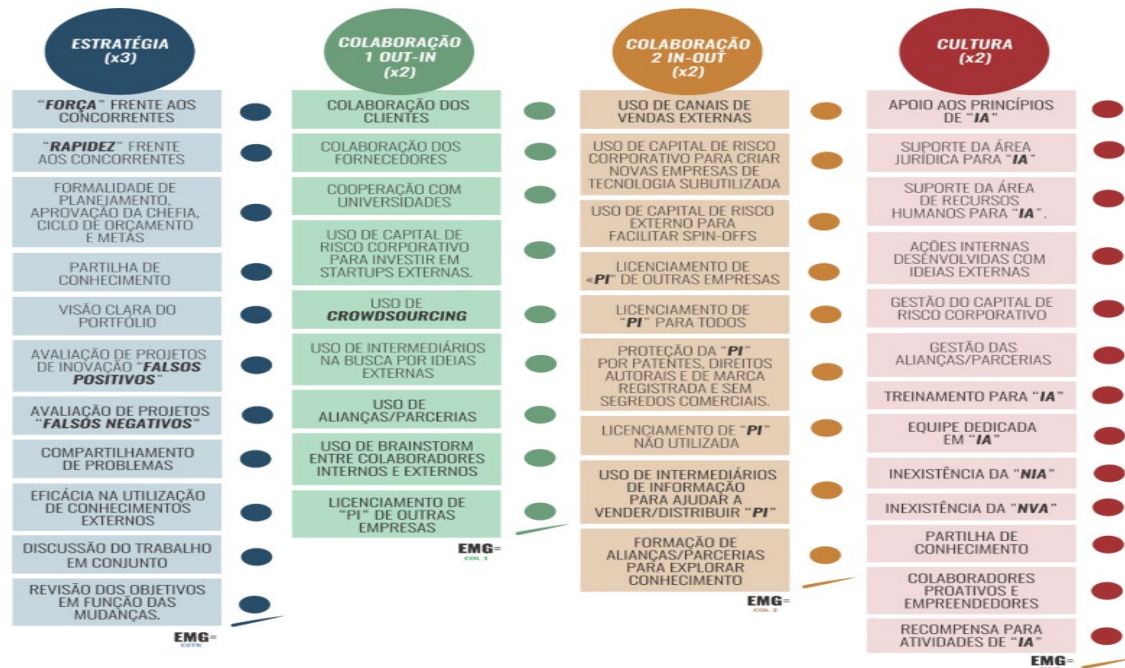
Até o momento da submissão desta pesquisa ao CIEECI 2025 conseguiu-se a colaboração de 358 (trezentos e cinquenta e oito) respondentes entre MPes e EBTs. Desses respondentes, grande maioria são procedentes das cidades de Guaratinguetá (SP) e cidades adjacentes como Aparecida, Lorena, Pindamonhangaba, Potim, Canas e Cachoeira Paulista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da fundamentação teórica desenvolvida, apoiada pela pesquisa de campo/survey (utilizando o questionário apresentado como Apêndice 1) e Análise Fatorial, foi possível, também, sugerir uma composição de um sistema de medição teórico-prático cuja proposta foi pertinente aos objetivos de mapeamento a novos centros e empresas provedoras de tecnologia. Para identificar a OI, e, posteriormente, propor métricas, vários modelos ou sistemas de medição, base de outros trabalhos, foram estudados. Os construtos encontrados para a elaboração da mensuração utilizados foram adaptados desses modelos que, embora provenientes de publicações já consolidadas, ainda necessitavam de mais aprovações.

A Figura 2 representa o modelo, “MIAMPN” com os elementos principais (e seus respectivos complementos formadores).

Figura 2: Modelo “MIAMPN” - Elementos Principais e Complementares



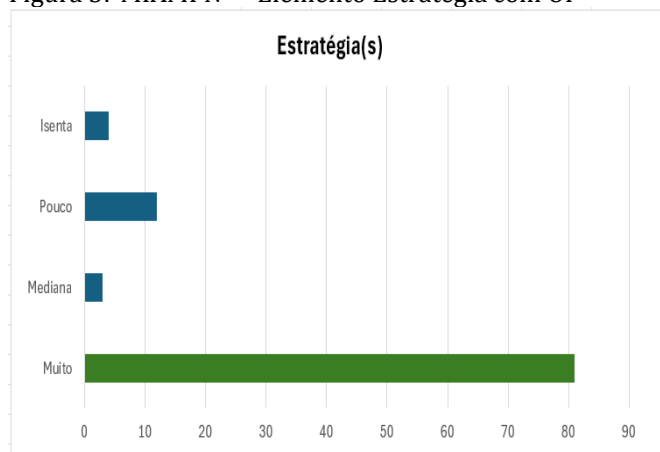
Fonte: Elaborado pelos Autores.

O modelo “MIAMPN” (Modelo Inovação Aberta para Micro e Pequenos Negócios), foi gerado diante da pesquisa enfatizando resultados de elementos principais como Estratégias, Colaboração (de fora para dentro), Colaboração (de dentro para fora) e de Cultura de/para inovação presentes nas empresas pesquisadas. As Figuras 3, 4, 5 e 6 mostradas na seção seguinte representam os respectivos resultados (provisórios).

4.1 Estratégia (s) de OI

Como mostra a Figura 3, a adoção de estratégias de OI por micro e pequenas empresas (MPes) e empresas de base tecnológica (EBTs) no Vale do Paraíba (SP) foi percebida e é praticada por 81 % dos respondentes. Este resultado representa um diferencial competitivo “sim” e os favorecem, por exemplo, com colaborações com universidades, centros de pesquisa e outros atores do ecossistema, ampliando o acesso a conhecimentos, tecnologias e oportunidades de mercado. Aplicadas corretamente, permitem acelerar o desenvolvimento de soluções, reduzir custos e aumentar a eficiência. Segue a Figura 3:

Figura 3: “MIAMPN” – Elemento Estratégia com OI



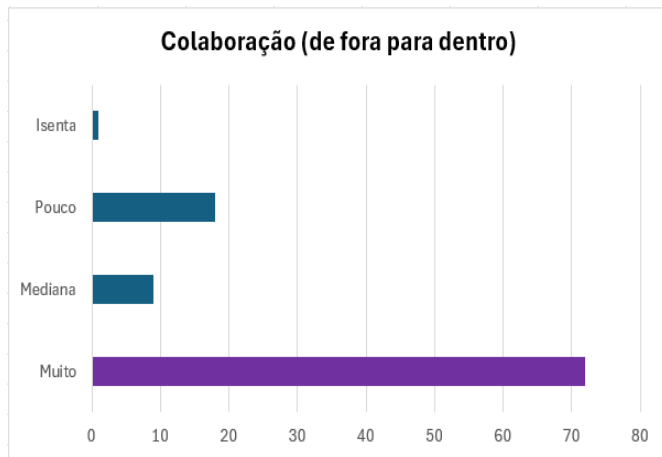
Fonte: Elaborado pelos Autores.

Na pesquisa, o principal resultado foi que elas impulsionam a geração de empregos, fortalecem redes locais de circulação de renda, promovendo o desenvolvimento econômico regional de forma sustentável.

4.2 Colaboração (de fora para dentro)

A Figura 4 apresenta o resultado de pesquisa com “Colaboração de fora para dentro”, elemento de OI que foi reconhecida como “praticado e importante” pela grande maioria dos participantes (72%).

Figura 4: “MIAMPN” – Elemento Colaboração com OI-1



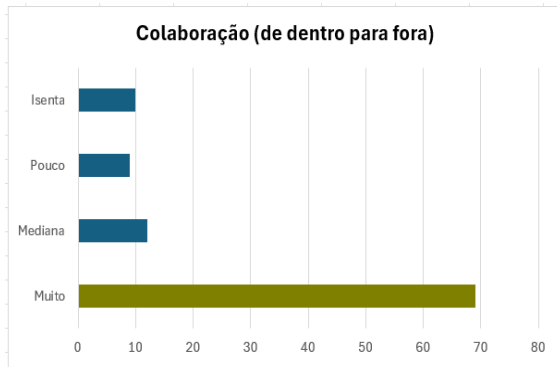
Fonte: Elaborado pelos Autores.

Destaca-se como diferencial competitivo para MPEs e EBTs do Vale do Paraíba (SP), pois consiste em integrar conhecimentos, tecnologias e experiências provenientes de agentes externos (como universidades, fornecedores, startups e centros de pesquisa). Ao adotar essa abordagem empresas locais ampliam sua capacidade de inovação, acessam soluções mais eficientes e reduzem custos operacionais. Isso favorece o desenvolvimento de produtos e serviços com maior valor agregado, gerando emprego, renda e fortalecendo o ecossistema regional de inovação. Além disso, estimula a criação de redes colaborativas que impulsionam a competitividade das empresas, promovendo um ciclo virtuoso de crescimento econômico sustentável na região.

4.3 Colaboração (de dentro para fora)

Da mesma forma que o elemento anterior, a “colaboração de dentro para fora” representa também um diferencial estratégico para MPEs e EBTs respondentes. Como é visto na Figura 5 (a seguir), a grande maioria dos respondentes (69%) reconhece a prática como positiva, entende que este permite partilha de suas inovações, conhecimentos e tecnologias com o ambiente externo (outras empresas, instituições de ensino e centros de pesquisa) e, que essa abertura fortalece parcerias, promove licenciamento de tecnologias e amplia o alcance de soluções desenvolvidas localmente. Quando aplicada, essa prática estimula a circulação do conhecimento, impulsiona novos negócios e valoriza a produção regional.

Figura 5: “MIAMPN” – Elemento Colaboração com OI-2



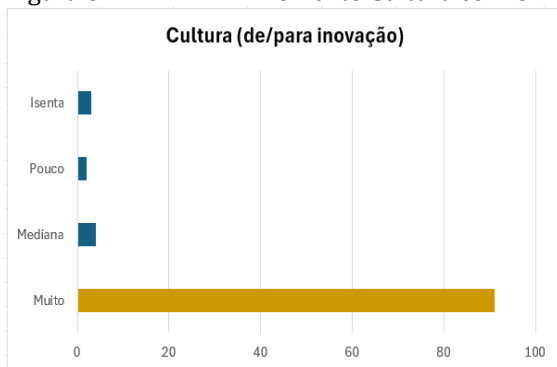
Fonte: Elaborado pelos Autores.

Além disso, contribui para o fortalecimento do ecossistema de inovação, incentivando práticas colaborativas sustentáveis e o crescimento econômico. Ao se tornarem fontes de inovação, essas empresas ampliam a visibilidade e protagonismo no cenário regional e nacional.

4.4 Cultura de/para Inovação Aberta - OI

Os elementos de cultura de/para OI foram reconhecidos e declarados como importantes e frequentemente aplicados por 86% dos respondentes da pesquisa (Figura 6).

Figura 6: “MIAMPN” – Elemento Cultura com OI



Fonte: Elaborado pelos Autores.

A cultura voltada para OI promove “sim” um ambiente organizacional voltado à colaboração, experimentação e compartilhamento de conhecimento e, quando incorporada ao cotidiano das empresas, estimula atitudes proativas, aprendizado contínuo e abertura para parcerias externas. Isso favorece a adoção de novas tecnologias, acelera processos de inovação e fortalece a competitividade regional. Essa mentalidade, quando consolidada, amplia a geração de soluções originais e sustentáveis, impulsionando a economia local e posicionando a região como referência em inovação e empreendedorismo.

4.5 Discussão

Os resultados desta pesquisa confirmam a relevância da OI como estratégia eficaz para MPEs e EBTs do Vale do Paraíba (SP). Os dados mostram que as empresas adotam “sim” estratégias de OI, evidenciando que, mesmo diante de recursos limitados, as organizações estão cada vez mais propensas a estabelecer colaborações externas como meio de enfrentar os desafios do mercado. Esse achado corrobora os estudos de Chesbrough (2003) e Gassmann, Enkel e Chesbrough (2010), que apontam o valor da cooperação, geração de conhecimento e inovação. A colaboração destaca-se como ponte entre empresas e fontes externas de conhecimento, como universidades, fornecedores e startups, o que está em linha com Carrasco-Carvajal *et al.* (2023), ao indicar que o acesso a redes externas amplia a capacidade inovadora das empresas. Tal prática resulta em produtos mais sofisticados, maior competitividade e impactos positivos na geração de emprego e renda. Tem-se um movimento que, além de fortalecer o ecossistema regional, promove o licenciamento de inovações e o surgimento de novos arranjos produtivos locais, conforme defendido por Stal, Nohara e Chagas Jr. (2014). Essa troca contínua de valor cria um ambiente de confiança e interdependência inovadora.

A cultura organizacional voltada à OI foi reconhecida, refletindo um amadurecimento interno das MPEs e EBTs em relação à abertura à inovação. Essa mentalidade reforça as ideias de Audretsch e Belitski (2023), que destacam a importância da cultura como suporte à inovação sustentável.

O modelo MIAMPN desenvolvido neste estudo consolida esses elementos (estratégia, colaboração in/out e cultura) e se mostra uma ferramenta relevante para diagnosticar e orientar políticas públicas e decisões estratégicas empresariais. O envolvimento expressivo de empresas reforça a validade do modelo e aponta para a necessidade de continuidade em estudos que relacionem OI e desenvolvimento econômico regional.

6 CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam que Micro e Pequenas Empresas e Empresas de Base Tecnológica do Vale do Paraíba não apenas conhecem, mas também utilizam práticas de Inovação Aberta em diferentes dimensões: estratégia, colaboração inbound e outbound, além de cultura organizacional voltada à inovação. A análise fatorial confirmou a consistência dessas práticas, revelando que elas estão incorporadas de maneira significativa no ecossistema regional.

Em relação ao impacto, os dados demonstram que a adoção da OI contribui positivamente para os resultados das organizações, favorecendo ganhos de competitividade, velocidade no desenvolvimento de soluções e maior capacidade de conexão com universidades, governo e parceiros de mercado. Mesmo com limitações de recursos, especialmente no caso das MPEs, a abertura para cooperação amplia as possibilidades de absorção e transferência de conhecimento.

Portanto, a OI se mostra “sim” um vetor relevante de fortalecimento do desempenho empresarial e da economia regional, ao integrar pequenas empresas, spin-offs universitários e instituições públicas em uma dinâmica de hélice tríplice capaz de sustentar o Vale do Paraíba como polo de empreendedorismo e inovação.

REFERÊNCIAS

- Abhari, K., & McGuckin, S. (2023). Limiting factors of open innovation organizations: A case of social product development and research agenda. *Technovation*, 119, 102526.
- Albuquerque, A., Campos, F., de Sousa, M., de Moura, L., & Sousa, R. (2022). Fatores de mortalidade de pequenas empresas: Análise dos artigos publicados na biblioteca Spell. *Revista Reuna*, 27(4), 80–101.
- Andrade, E., Rocha, A., & Nascimento, M. (2023). Hélice tríplice no contexto brasileiro: A contribuição das universidades na inovação tecnológica. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 19(55), 232–263.
- ANVISA. (2022). *Porte de empresas: esclareça todas as suas dúvidas*. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2019/porte-de-empresas-esclareca-todas-as-suas-duvidas>
- Audretsch, B. D., & Belitski, M. (2023). The limits to open innovation and its impact on innovation performance. *Technovation*, 119, 102519.
- Bonamigo, A., Correa, A. G. A., Silva, L. C., & Andrade, H. S. (2023). Multiple case studies in dairy agribusiness: Lean thinking and value co-creation implications. *Revista do LabDGE – Laboratório de Design Thinking, Gestão e Engenharia Industrial*, 1, 1–27.
- Carrasco-Carvajal, O., Castillo-Vergara, M., & García-Pérez-De-Lema, D. (2023). Measuring open innovation in SMEs: An overview of current research. *Review of Managerial Science*, 17(2), 397–442.
- Carvalho Martins, L., Silva, A. O., Ferreira, L. H., Dias, S. R., Antoniazzi, J. P., Cezarino, L. O., & Berretta, F. M. S. (2022). Análise quantitativa da associação da estrutura organizacional voltada para projetos com o número de funcionários, faturamento e setor que atua: Empresas brasileiras. *Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal)*, 15(5).
- Cezarino, L. O., Liboni, L. B., Hunter, T., Pacheco, L. M., & Martins, F. P. (2022). Corporate social responsibility in emerging markets: Opportunities and challenges for sustainability integration. *Journal of Cleaner Production*, 362, 132224.
- Chesbrough, H. (2003). *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business School Press.
- Di Vaio, A., Hassan, R., Chhabra, M., Arrigo, E., & Palladino, R. (2022). Sustainable entrepreneurship impact and entrepreneurial venture life cycle: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 378, 134469.
- Do Nascimento, F. M., de Melo, F. C., Bonini, J. S., & Soares, D. M. (2022). Propriedade intelectual para inovação: Elaboração de uma cartilha sobre inovação tecnológica para profissionais da educação. *Cadernos de Prospecção*, 15(1), 131–143.
- Gassmann, O., Enkel, E., & Chesbrough, H. (2010). The future of open innovation. *R&D Management*, 40(3), 213–221.
- Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa* (7ª ed.). Atlas.
- Jesus, G. M. K., & Jugend, D. (2023). How can open innovation contribute to circular economy adoption? Insights from a literature review. *European Journal of Innovation Management*, 26(1), 65–98.
- Lima, J. S., Alvares, L., & Leonardi, R. (2023). Revisão sistemática da literatura sobre riscos de conhecimento. *Brazilian Journal of Information Science*, 17, 22.
- Mallik, A. K. (2023). The future of the technology-based manufacturing in the European Union. *Results in Engineering*, 101356.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2021). *Fundamentos de metodologia científica* (9ª ed.). Atlas.
- Martins, R., Mello, C., & Turrioni, J. (2014). *Guia para elaboração de monografia e TCC em engenharia de produção*. Atlas.
- Milstein, N., Striet, Y., Lavidor, M., Anaki, D., & Gordon, I. (2022). Rivalry and performance: A systematic review and meta-analysis. *Organizational Psychology Review*, 12(3), 332–361.
- Prado, A., de Souza, A. E., Raymundo, J. C., & Guimarães Neto, A. R. (Orgs.). (2019). *Gestão e eficiência*. Belo Horizonte, MG: Poisson.
- Saura, J. R., Palacios-Marqués, D., & Ribeiro-Soriano, D. (2023). Exploring the boundaries of open innovation: Evidence from social media mining. *Technovation*, 119, 102447.
- Scarabelli, B. H., Sartori, R., & Urpia, A. G. (2022). Compartilhamento do conhecimento em ambientes de inovação: Um estudo em uma incubadora de empresas de base tecnológica. *Em Questão*, Art. 118605.

- Schäper, T., Jung, C., Foege, J. N., Bogers, M., Fainshmidt, S., & Nüesch, S. (2023). The S-shaped relationship between open innovation and financial performance: A longitudinal perspective using a novel text-based measure. *Research Policy*, 52(6), 104764.
- SEBRAE. (2022). *Atlas dos pequenos negócios*. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. <https://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Atlas.pdf>
- Stal, E., Nohara, J., & Chagas Junior, M. (2014). Os conceitos da inovação aberta e o desempenho de empresas brasileiras inovadoras. *RAI Revista de Administração e Inovação*, 11(2), 295–320.
- Trevelin, A. T., Motta, M., & Macedo, A. (2023). Diagnóstico de prioridades competitivas de empresas de base tecnológica: Contribuições ao processo de formulações estratégicas no período de incubação. *Administração de Empresas em Revista*, 1(31), 187–214.

Yin, R. K. (2014). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5ª ed.). Bookman.

APÊNDICE:

QUESTIONÁRIO: INOVAÇÃO ABERTA – IA (OPEN INNOVATION -OI) PARA MPES

Prezados (as) participante (s), este questionário tem por objetivo coletar informações sobre **Empreendedorismo**, **Inovação** e **Inovação Aberta (OI)** em sua **Micro ou Pequena Empresa (MPE)**. Trata-se de um levantamento focado na identificação, auxílio gestor e em ações de divulgação e multiplicação dessas empresas e pessoas participantes, assim como, a aplicação (ou não) do modelo de OI. Suas respostas muito nos ajudarão a compor um mapeamento da atual situação do ecossistema de inovação local/regional cujas empresas focais são pertencentes, seu respectivo sucesso, dificuldades e desenvolvimento. Dessa forma, antecipamos o nosso agradecimento pelos informes.

- a) Por favor, responda as perguntas a respeito da **"Identificação da Empresa e da Prática"**.

1	Qual o nome da empresa e em qual cidade está localizada?
2	Qual o segmento/setor da empresa?
3	Qual é o seu cargo?
4	Qual é o número de colaboradores?
5	Conhece o conceito/modelo de Inovação Aberta (OI)?
6	A empresa utiliza o modelo OI?
7	Quanto tempo a OI foi implementada?
8	A OI é usada continuamente?
9	A empresa (em algum momento) reduziu o uso da OI? Quanto tempo?
10	A empresa parou de usar a OI? Quanto tempo?

- b) Por favor, responda as perguntas a respeito da **"Estratégia Organizacional para OI"**.

11	No que diz respeito a "Estratégia Organizacional":	Discordo Totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Totalmente
11.1	A empresa tem uma forte estratégia de inovação em relação aos concorrentes.	1	2	3	4	5
11.2	Inova-se mais rápido que outras empresas.	1	2	3	4	5
11.3	Inovação é gerida por toda a empresa, ou seja, existe um processo formal de planejamento, aprovação, ciclo de orçamento, procedimento de revisão onde várias pessoas têm metas de inovação.	1	2	3	4	5
11.4	As partilhas de conhecimento interno e externo ocorrem continuamente e são bem suportadas por processos de gestão do conhecimento.	1	2	3	4	5
11.5	A empresa avalia projetos de inovação "falsos positivos" (projeto de P&D direcionados ao mercado por meio do modelo de negócio, mas falharam).	1	2	3	4	5
11.6	A empresa avalia projetos de inovação "falsos negativos" (projeto de P&D que não se encaixam no modelo de negócio da empresa e que não são percebidos como valiosos, entretanto, se tornam sucesso em outra empresa/modelo).	1	2	3	4	5
11.7	Compartilha-se problemas com fontes internas e externas (que estejam interessadas em resolvê-los).	1	2	3	4	5
11.8	Discute-se regularmente como o trabalho em conjunto das pessoas pode se tornar mais eficaz.	1	2	3	4	5
11.9	Os objetivos são revistos e/ou reestruturados em função das mudanças.	1	2	3	4	5

- c) Por favor, responda as perguntas a respeito das **"Atividades Out-In"** (OI - Fora Para Dentro).

12	No que diz respeito as Atividades de Colaboração Out-In:	Nunca	Raramente	Az Vezes	Com Frequência	Sempre
12.1	Os clientes colaboram nos projetos de inovação.	1	2	3	4	5
12.2	Os fornecedores colaboram nos projetos de inovação.	1	2	3	4	5
12.3	A empresa colabora e/ou coopera com universidades, faculdades e/ou escolas.	1	2	3	4	5
12.4	Usa-se <i>crowdsourcing</i> (trabalhos feitos por funcionários ou grupo indefinido de pessoas sob a forma de convite aberto).	1	2	3	4	5
12.5	Usa-se intermediários de informação para encontrar e usar ideias externas (empresas/profissionais que ajudam outras empresas inovadoras a usarem ideias externas mais rapidamente e para encontrar mercados onde as suas próprias ideias podem ser usadas por outros em benefício mútuo).	1	2	3	4	5
12.6	Usa-se alianças/parcerias para adquirir novos conhecimentos.	1	2	3	4	5
12.7	Usa-se <i>Brainstorm</i> e convida-se todos os colaboradores internos e externos a participar.	1	2	3	4	5
12.8	Existe um processo estruturado de seleção de parceiros.	1	2	3	4	5

- d) Por favor, responda as perguntas a respeito das **"Atividades/Colaboração In-Out"** (OI-Dentro Para Fora).

13	No que diz respeito as Atividades de Colaboração In-Out:	Nunca	Raramente	Az Vezes	Com Frequência	Sempre
13.1	Utiliza-se canais de vendas externos (coloca-se o produto/serviço no mercado através de empresas externas).	1	2	3	4	5
13.2	Licencia-se a Propriedade Intelectual ou "PI" de outras empresas.	1	2	3	4	5
13.3	Licencia-se a "PI" para todos que desejam utilizá-la.	1	2	3	4	5
13.4	A "PI" é protegida por patentes, direitos autorais e de marca registrada, sem segredos comerciais.	1	2	3	4	5
13.5	Licencia-se a "PI" quando esta não está sendo utilizada (estratégia "use ou perca").	1	2	3	4	5
13.6	Forma-se alianças/parcerias para explorar conhecimento.	1	2	3	4	5

- e) Por favor, responda as perguntas a respeito da **"Mentalidade da Empresa"** (Cultura em OI).

14	No que diz respeito a "Mentalidade" da Empresa em IA:	Discordo Totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Totalmente
14.1	A empresa apoia os princípios de OI.	1	2	3	4	5
14.2	Meu gestor apoia o uso de ideias externas para OI.	1	2	3	4	5
14.3	Minha área de RH suporta a OI.	1	2	3	4	5
14.4	A empresa gere bem alianças e/ou parcerias.	1	2	3	4	5
14.5	Existe treinamento sistemático de pessoas em OI.	1	2	3	4	5
14.6	Existe uma equipe dedicada em OI.	1	2	3	4	5
14.7	A Síndrome do "Não Foi Inventado Aqui" não existe na empresa (quando a empresa não quer implementar produto/tecnologia não produzida internamente).	1	2	3	4	5
14.8	A Síndrome do "Não Vendido Aqui" não existe na empresa (quando a empresa não quer vender produto/tecnologia não produzida internamente).	1	2	3	4	5
14.9	Existe partilha sistemática de conhecimento.	1	2	3	4	5
14.10	Permite-se/autoriza-se funcionários e/ou colaboradores a tomarem iniciativas e serem empreendedores.	1	2	3	4	5
14.11	Os funcionários e/ou colaboradores estão dispostos a tomarem iniciativas e serem empreendedores.	1	2	3	4	5
14.12	Recompensam-se atividades/iniciativas.	1	2	3	4	5

- f) Por favor, responda as perguntas a respeito do **"Planejamento e Gestão"** em OI.

15	A empresa tem medidas contra a "SÍNDROME do NÃO FOI INVENTADO AQUI"?	Sim	Não
16	A empresa tem medidas contra a "SÍNDROME do NÃO VENDIDO AQUI"?	Sim	Não
17	A empresa tem MÉTODOS ou MÉTRICAS DE MEDIÇÃO para OI?	Sim	Não

Inteligência Artificial (IA) como motor do empreendedorismo

Paula Alexandra Valente

Centro de Estudos Globais - Universidade Aberta | paula.alexandra.valente@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6022-6402>

Paula Cristina Braçais

Centro de Estudos Globais - Universidade Aberta | pcbraçais@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0428-0065>

Resumo: Num cenário em que a Inteligência Artificial (IA) deixou de ser apenas um recurso tecnológico para se tornar uma infraestrutura cognitiva com impacto direto nos processos educativos e formativos, a literacia digital assume um papel estruturante. Não se trata apenas de dominar ferramentas ou linguagens digitais, mas de desenvolver uma competência crítica que permita intervir de forma consciente nos ecossistemas digitais e participar na criação de valor social, económico e cultural. Na educação e formação empreendedora, contudo, prevalecem ainda abordagens de carácter instrumental, demasiado focadas no treino de competências imediatas e pouco atentas às suas implicações éticas e sociais. Este estudo, de natureza qualitativa, exploratória e hermenêutica, analisa, com base numa revisão interdisciplinar da literatura científica e de documentos estratégicos nacionais e internacionais, de que modo a IA pode ser integrada, de forma ética e epistemologicamente consistente, na educação e formação empreendedora. Como contributo teórico, propõe-se o LIFE CIA - Laboratório Integrado de Formação Empreendedora com Ciência, Inovação e Inteligência Artificial, um modelo conceptual colaborativo e transdisciplinar que articula saber-fazer, saber-saber, saber-ser e saber-estar, favorecendo o desenvolvimento de literacia digital crítica e de competências empreendedoras com relevância social e económica. Reconhece-se o carácter exploratório do estudo e sublinha-se a necessidade de investigações empíricas futuras que validem e refinem este modelo em diferentes contextos formativos.

Palavras-chave: inteligência artificial, empreendedorismo, literacia digital, educação e formação empreendedora

Abstract: In a context where Artificial Intelligence (AI) has moved beyond its role as a mere technological tool to become a cognitive infrastructure with a direct impact on educational and training processes, digital literacy emerges as a key competence. It is no longer just about mastering digital tools or technical procedures but about developing a critical capacity to act consciously within digital ecosystems and to contribute to the creation of social, economic, and cultural value. However, entrepreneurial education and training still largely follow instrumental approaches, focused on immediate skill acquisition and insufficiently attentive to ethical and social implications. This qualitative, exploratory, and hermeneutic study examines, through an interdisciplinary review of scientific literature and

strategic national and international documents, how AI can be ethically and epistemologically integrated into entrepreneurial education and training. As a theoretical contribution, it proposes the LIFECIA - Integrated Laboratory for Entrepreneurial Training with Science, Innovation, and Artificial Intelligence, a collaborative and transdisciplinary conceptual model designed to articulate know-how, know-that, know-how-to-be, and know-how-to-interact. The model aims to foster critical digital literacy and entrepreneurial competences with social and economic relevance. The exploratory nature of the study is acknowledged, and further empirical research is recommended to validate and refine this model in different training contexts. Keywords: artificial intelligence, entrepreneurship, digital literacy, education and entrepreneurial training

1. Introdução

A Inteligência Artificial (IA) não pode ser vista, nos dias de hoje, como apenas mais um recurso tecnológico. Tornou-se, de forma quase silenciosa, numa infraestrutura que reorganiza os modos como o conhecimento é produzido e circula. Está presente em decisões que vão desde a gestão de sistemas educativos até às estratégias económicas globais; no entanto, raramente pensamos no que isso significa em termos de poder e de influência. Freire (1996) já alertava para o facto de que nenhuma tecnologia é neutra; pelo contrário, todas transportam visões de mundo, escolhas implícitas e, muitas vezes, relações de poder que ficam escondidas. É neste sentido que a literacia digital adquire uma centralidade que durante largos anos lhe foi negada. Durante muito tempo, foi reduzida a uma competência de natureza meramente instrumental, saber operar computadores, iniciar aplicações ou navegar na internet, esvaziada da sua dimensão crítica e reflexiva. Hoje, porém, é reconhecida como condição estruturante para uma participação ética, consciente e informada na sociedade digital. (Bawden, 2008; Santos, Azevedo & Pedro, 2017). Não basta utilizar ferramentas: importa compreender os seus mecanismos, questionar os automatismos que transportam e intervir criticamente nos espaços digitais onde circulam dados, decisões e valores. Esta exigência redefine a literacia digital e encontra expressão concreta na educação empreendedora, que já não pode ser reduzida à mera preparação para a criação de negócios. Neste quadro, o século XXI impõe a formação de sujeitos criativos e autónomos, capazes de exercer pensamento crítico e de assumir, de forma consequente, a responsabilidade social que lhes cabe (UNESCO, 2015; 2023; Jardim & Franco, 2023).

Coloca-se, contudo, um problema central, a inteligência artificial, que poderia constituir um motor decisivo para esta transformação, permanece subutilizada na formação profissional em Portugal. O seu potencial é frequentemente invocado, mas quase sempre numa perspetiva instrumental, reduzida a mera ferramenta de otimização de processos ou de treino de competências técnicas. É precisamente nesta lacuna que se ancora a pertinência do presente estudo. Num momento em que a formação profissional se está a (re)organizar com base em competências e resultados de aprendizagem, precisamos de modelos que articulem inovação tecnológica, reflexão crítica e compromisso social. É a

partir desta constatação que emerge a pergunta central desta investigação: de que modo a Inteligência Artificial pode atuar como motor do empreendedorismo formativo na educação e formação profissional, contribuindo para criar ecossistemas educativos inovadores e socialmente relevantes? O objetivo é oferecer um contributo teórico e crítico que culmina na proposta do Laboratório Integrado de Formação Empreendedora com Ciência, Inovação e Inteligência Artificial (LIFECIA), concebido como espaço híbrido onde se experimenta, reflete e produz conhecimento situado. A sua relevância é dupla: científica, por analisar um fenómeno emergente ainda pouco explorado; e social e prática, por procurar apoiar a formação de profissionais capazes de atuar com autonomia, criatividade e responsabilidade ética em ecossistemas digitais complexos.

2. Revisão da Literatura

2.1. Literacia digital e educação empreendedora 4.0 e 5.0

Durante muito tempo, falar de literacia digital era praticamente falar de saber usar computadores. O conceito reduzia-se a operações técnicas elementares, como operar programas básicos ou manipular dados simples - era a chamada “literacia informática” (Luehrmann, 1972; Molnar, 1978). Contudo, esta visão estreita começou a ser questionada quando alguns autores perceberam que, num mundo saturado de informação, não bastava “saber mexer nas máquinas”. Lanham (1995) e Gilster (1997) sublinharam que a literacia digital não se esgota no domínio técnico, mas implica interpretar conteúdos multimodais e navegar criticamente em ambientes digitais fragmentados e nem sempre fiáveis. Martin (2008) reforça esta visão ao identificá-la como competência-chave da sociedade digital, perspetiva aprofundada por Bawden (2008), que lhe acrescenta fundamentos técnicos, análise crítica e responsabilidade ética, e ampliada por Eshet-Alkalai & Amichai-Hamburger (2004), ao integrarem dimensões culturais e relacionais.

Hoje, a literacia digital já não é apenas uma questão de competências individuais, mas um requisito de cidadania. Organismos internacionais, como a European Commission (2016, 2022), o DigComp (Ferrari, 2013) e o DigCompEdu (Redecker, 2017), têm insistido que criar conteúdos, comunicar colaborativamente e resolver problemas complexos são competências tão importantes como saber usar um teclado ou um software. A OECD (2021) e a UNESCO (2021) reforçam esta ideia ao associar a literacia digital a uma participação ativa e informada na sociedade. É por isso que hoje se fala de literacia digital como um pilar da cidadania global e não apenas como um “curso de informática” (Silva, 2021).

O advento da chamada Educação 4.0 acelerou esta transformação. Tecnologias emergentes e metodologias ativas foram apresentadas como promessas de percursos formativos personalizados e de maior eficiência (Silva & Souza, 2025). Mas essas promessas, tantas vezes celebradas em discursos oficiais, continuam enredadas numa lógica produtivista: formar rapidamente para o mercado, sem olhar para as consequências sociais e éticas do uso intensivo de tecnologia. Em contrapartida, a Educação 5.0 propõe um caminho diferente, um paradigma mais humanista, que valoriza o bem-estar coletivo, a sustentabilidade e a criação de valor social (Bagestero & Roos, 2025).

Quando se fala de competências para o século XXI, este “desvio” do produtivismo torna-se evidente. Autores como Trilling e Fadel (2009) e Binkley et al. (2012) lembram que as competências essenciais não se esgotam na técnica. Agrupam-nas em três grandes eixos: de aprendizagem (pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas complexos), de literacia (tecnológica, mediática e informacional) e de vida (flexibilidade, adaptabilidade e liderança). Não basta “produzir” trabalhadores aptos a usar máquinas; é preciso formar cidadãos que compreendam o que estão a fazer, que saibam questionar os automatismos e que possam intervir de forma crítica nos ecossistemas digitais.

É neste ponto que a educação empreendedora ganha relevância, uma vez que não é apenas um campo dedicado a ensinar a criar negócios, mas trata-se de promover autonomia epistémica e consciência crítica sobre os algoritmos e os sistemas que moldam a nossa vida quotidiana (Santos, Azevedo & Pedro, 2016). Felcher, Blanco e Folmer (2022) acrescentam que a educação empreendedora do século XXI deve articular precisamente essas três dimensões, aprendizagem, literacia e vida, para ser socialmente relevante. Esta exigência de um quadro de competências que vá além do mero treino técnico encontra respaldo também em documentos normativos recentes. O Referencial de Educação para o Empreendedorismo (DGE, 2024) sistematiza progressões de aprendizagem que articulam conhecimentos, atitudes e valores com impacto social e económico, reforçando a necessidade de uma abordagem formativa mais contextualizada e eticamente comprometida. Contudo, a realidade está longe deste ideal. A maioria das iniciativas continua a focar o ensino universitário e escolar, e a formação profissional permanece num plano secundário, onde literacia digital e empreendedorismo são tratados como blocos separados e, na maior parte dos casos, com uma lógica puramente instrumental (Mendes, 2007). É precisamente por isso que se torna urgente um modelo formativo, que aqui se pretende evidenciar, mais exigente e contextualizado, capaz de articular inovação tecnológica e compromisso social de forma crítica.

2.2. A Inteligência Artificial como motor do empreendedorismo na formação profissional

Quando, em 1956, John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon organizaram a famosa conferência de Dartmouth, talvez não imaginassem até onde a Inteligência Artificial (IA) poderia chegar. O que começou com sistemas baseados em regras determinísticas, quase como simples jogos de lógica, evoluiu para arquiteturas de aprendizagem de máquina e redes neurais profundas, hoje capazes de processar volumes imensos de dados e identificar padrões que escapariam a qualquer análise humana (Turing, 1950; McCarthy et al., 1955; Bortolaso, Siqueira & Altmann, 2024). Todavia, esta evolução, aparentemente neutra, nunca foi apenas tecnológica. Como Freire (1996) advertia muito antes do *boom* da IA, nenhum artefacto técnico é “inocente”; pelo contrário, cada um transporta visões de mundo e modos particulares de distribuir o poder. No caso da IA, isso significa algoritmos que tomam decisões ou influenciam práticas educativas de forma, muitas vezes, opaca.

No campo da educação, os primeiros Sistemas Tutoriais Inteligentes tentaram simular o papel do professor, adaptando conteúdos em tempo real às respostas dos alunos (VanLehn, 2011). Posteriormente, surgiram ambientes adaptativos (Chen et al., 2020), ferramentas de *learning analytics* (Siemens & Long, 2011) e até *chatbots* pedagógicos (Zawacki-Richter et al., 2019), todos prometendo percursos formativos personalizados e decisões pedagógicas mais “inteligentes”. Não obstante, como Holmes, Bialik e Fadel (2022) e Selwyn (2022) realçam, a maior parte destas promessas continua enredada numa lógica tecnicista: a IA é usada para tornar a aprendizagem mais eficiente e previsível, não necessariamente mais crítica ou mais humana. Além disso, como Eubanks (2018) e Williamson & Eynon (2020) mostram, os algoritmos carregam vieses e reproduzem relações de poder, mesmo quando parecem neutros.

Na formação profissional, estes riscos tornam-se particularmente evidentes. A IA tem sido maioritariamente mobilizada para acelerar o treino de competências técnicas e socioemocionais específicas, através de estratégias como *microlearning*, gamificação e realidade aumentada, o que, como observa Bessen (2022), revela uma tendência produtivista, centrada sobretudo na eficiência e na adaptabilidade ao mercado, em detrimento da reflexão crítica e da dimensão ética da aprendizagem. Embora estas abordagens permitam personalizar percursos e acelerar a aquisição de competências, permanecem, porém, subordinadas a uma lógica produtivista que privilegia a adaptação funcional ao mercado em detrimento da capacidade reflexiva. Falta, portanto, uma apropriação da IA que não a reduza a mero instrumento, mas que a mobilize como mediadora de pensamento, ampliando horizontes analíticos e favorecendo espaços de experimentação, construção coletiva e criação partilhada.

Aqui chegados, o empreendedorismo educativo recupera relevância. Num mundo mediado por sistemas algorítmicos, formar para o empreendedorismo não pode significar unicamente ensinar técnicas para abrir negócios. Jardim (2020; 2021) defende um empreendedorismo educativo que forme sujeitos capazes de questionar, de criar valor social e cultural e de intervir nos ecossistemas digitais com consciência ética. Jardim & Franco (2023) chamam a este tipo de abordagem ambientes intencionais de aprendizagem, justamente porque não se limitam a responder ao mercado, mas desafiam-no. A visão contrasta com abordagens tradicionais que historicamente associaram o empreendedorismo à empregabilidade e à adaptação às lógicas de mercado (Kuratko, 2005; Fayolle & Gailly, 2008; Gibb, 2002). Em alternativa, sustenta-se a noção de empreendedorismo insurgente, centrada em divergências criativas e projetos socialmente relevantes (Jardim, 2022), em contraponto à deriva neoliberal que tende a reduzi-lo a uma narrativa individualista, esvaziada da sua dimensão cívica e coletiva (Santos, 2019). É precisamente a partir desta reconceptualização que se sustenta o modelo proposto, orientado para articular formação, inovação e responsabilidade social num quadro mais crítico e transformador.

A formação profissional enfrenta hoje uma oportunidade decisiva: transformar o empreendedorismo educativo em empreendedorismo formativo, crítico e socialmente

comprometido. Tal exige sujeitos capazes de articular competências técnicas, cognitivas e éticas, antecipar tendências, identificar problemas complexos e conceber soluções com impacto social e económico. Apropriada de forma crítica, a inteligência artificial pode constituir um aliado estratégico, permitindo, pela análise de grandes volumes de dados, identificar oportunidades invisíveis à percepção humana e antecipar padrões de consumo ou de comportamento (Bortolaso, Siqueira & Altmann, 2024). Ignorar este potencial, como adverte Jardim (2021), equivale a preparar cidadãos para um mundo que já não existe, no qual as decisões e a criação de valor não eram ainda mediadas por sistemas algorítmicos. A questão é, neste quadro, epistemológica e ética, convocando a formação de cidadãos empreendedores capazes de decidir quando e como recorrer às tecnologias inteligentes, preservando autoria, autonomia e responsabilidade.

3. Metodologia

A investigação adota uma abordagem qualitativa, considerada a mais adequada para analisar fenómenos complexos e ainda pouco explorados, como a integração da Inteligência Artificial (IA) no empreendedorismo formativo. A literatura metodológica tem sublinhado que este tipo de abordagem privilegia a interpretação dos significados e a compreensão contextualizada dos fenómenos, em detrimento da quantificação de variáveis (Gil, 2008; Minayo, 2001). A natureza exploratória do estudo justifica-se pelas poucas investigações sistemáticas que articulem IA, formação profissional e empreendedorismo, o que exige um mapeamento crítico de tendências e lacunas antes de avançar para validações empíricas.

Optou-se por uma revisão crítica e hermenêutica da literatura, entendida como um processo de análise interpretativa que articula diferentes perspetivas teóricas para construir novos sentidos sobre fenómenos emergentes. Denzin & Lincoln (2008) incluem a hermenêutica entre as tradições interpretativas da investigação qualitativa, sublinhando que esta ultrapassa a descrição literal e exige a consideração dos contextos históricos e sociais de produção dos significados. Bauer & Gaskell (2002) sublinham a triangulação de fontes como estratégia fundamental para confrontar perspetivas divergentes, reforçar a validade das interpretações e evidenciar contradições que ampliam o campo de análise.

A análise desenvolveu-se em torno de três eixos: (i) a evolução da literacia digital e da IA na educação e na formação, com especial ênfase no contexto profissional (Siemens & Long, 2011; Eubanks, 2018; Bessen, 2022); (ii) o empreendedorismo educativo e formativo, destacando as suas dimensões críticas e éticas (Jardim, 2020; Jardim & Franco, 2023); e (iii) quadros normativos e projetos internacionais relevantes, como o EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), o AI Pioneers (Erasmus+) e o Gabinete Empreende (Jardim, 2021b), pela sua relevância na articulação entre educação, inovação e práticas empreendedoras.

Foram privilegiados estudos publicados nos últimos quinze anos, com maior ênfase em trabalhos recentes (2018-2025), e cuja credibilidade académica ou institucional fosse reconhecida, nomeadamente publicações indexadas e relatórios de organismos como a UNESCO e a Comissão Europeia.

Reconhecem-se, contudo, limitações inerentes a esta estratégia metodológica. A reduzida disponibilidade de estudos empíricos que integrem explicitamente IA e empreendedorismo na formação profissional limita a possibilidade de generalização dos resultados. Assim, o propósito deste trabalho não é apresentar conclusões definitivas, mas propor um modelo conceptual fundamentado, que possa orientar futuras investigações e intervenções práticas.

4. Resultados e Discussão

4.1. Análise crítica dos projetos existentes

Os projetos de educação e formação empreendedora evoluíram consideravelmente nas últimas décadas, acompanhando o avanço tecnológico e as mudanças sociopolíticas. No entanto, esta evolução não tem sido uniforme. Embora documentos como o Referencial de Educação para o Empreendedorismo (DGE, 2024) avancem com descritores progressivos para o desenvolvimento de competências empreendedoras, a sua aplicação prática permanece limitada no âmbito da formação profissional, na qual continua a predominar uma abordagem fragmentada e instrumental. A maioria das iniciativas continua concentrada no ensino universitário e escolar, relegando a formação profissional para um plano claramente secundário. No âmbito desta última, a integração entre literacia digital e práticas empreendedoras permanece fragmentada e, quase sempre, instrumental, o que limita o seu potencial de transformação social (Jardim, 2021b; Bacigalupo et al., 2016).

No contexto europeu, o EntreComp - Quadro Europeu de Competências para o Empreendedorismo (Bacigalupo et al., 2016) é frequentemente apontado como uma referência estruturante, na medida em que organiza competências como a criatividade, o pensamento crítico e a resiliência, apresentando-as como pilares da cidadania empreendedora. Contudo, apesar da ampla adoção de EntreComp, verifica-se que permanece uma ênfase marcante na empregabilidade e na inovação económica, uma tendência que Fayolle & Gailly (2008) identificam como comum nas práticas de ensino de empreendedorismo, e que Jardim e Franco (2023) também apontam em análises mais recentes.

Um exemplo paradigmático de uma abordagem crítica é o Gabinete Empreende - Gabinete de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania (GabEECG, CEG-CIPSH, UAb) (Jardim, 2021b; Jardim & Franco, 2013, 2019). Combinando investigação, intervenção e avaliação, tem promovido uma cultura empreendedora interdisciplinar sustentada em metodologias reflexivas e colaborativas. Contudo, a sua ação permanece sobretudo circunscrita ao ensino universitário e escolar, sem uma aplicação sistemática e continuada na formação profissional. No domínio específico da Inteligência Artificial, o projeto AI Pioneers (Erasmus+) constitui uma das raras iniciativas voltadas para a educação de adultos e a formação profissional. Embora tenha o mérito de mobilizar redes de educadores e formadores pioneiros na utilização de IA, permanece ancorado numa lógica essencialmente técnica, pouco articulada com empresas, centros de investigação e ecossistemas empreendedores. Selwyn (2022) já havia assinalado esta deriva. A IA tende a

ser absorvida como instrumento de apoio operacional, raramente convocada como mediadora crítica capaz de suscitar reflexão e aprendizagem contextualizada. Também a OECD (2021) e a UNESCO (2021, 2023) reconhecem tais limitações, defendendo modelos colaborativos mais amplos, nos quais universidades, centros de investigação, entidades formadoras e empresas, incluindo start-ups, assumam responsabilidades partilhadas. Sem esta integração transdisciplinar, dificilmente a formação profissional ultrapassará a lógica redutora do treino e se alinhará com os desafios sociais e éticos da era digital.

Da análise realizada emergem, assim, duas lacunas: (1) a frágil articulação entre IA e práticas empreendedoras na formação profissional, o que limita o potencial de personalização crítica e de inovação social; e (2) a ausência de modelos colaborativos transnacionais que, de forma consistente, integrem universidades, centros de investigação, empresas e entidades formadoras. É precisamente para responder a estas lacunas que se propõe o modelo conceptual que se segue.

4.2. Proposta conceptual: Laboratório Integrado de Formação Empreendedora com Ciência, Inovação e Inteligência Artificial (LIFECIA)

A análise crítica dos projetos existentes demonstra que, sem estruturas inovadoras, a formação profissional continuará a reproduzir o mesmo padrão produtivista que a tem limitado. O LIFECIA - Laboratório Integrado de Formação Empreendedora com Ciência, Inovação e Inteligência Artificial é, assim, proposto como um ecossistema colaborativo e transdisciplinar destinado a capacitar formadores e formandos para intervir criticamente nos ecossistemas digitais e socioeconómicos. Este laboratório parte do princípio de que a formação profissional não pode continuar a tratar as competências de forma isolada. Saber-fazer, saber-saber, saber-ser e saber-estar não são compartimentos estanques: precisam de ser articulados para formar sujeitos capazes de antecipar tendências, identificar problemas complexos e criar soluções inovadoras com impacto social e económico, numa lógica multinível que abrange escalas locais, gloais e globais (adaptado de Valente, 2022). Esta perspetiva aproxima-se dos princípios da cidadania empreendedora e da ética global defendidos pela UNESCO (2015, 2021) e, mais recentemente, desenvolvidos no relatório publicado pela UNESCO (2023), respondendo ainda às orientações da OECD (2021) e da European Commission (2022), que sublinham a importância de ecossistemas educativos que combinem inovação tecnológica e compromisso social. O LIFECIA propõe-se enquanto prolongamento crítico de orientações já consagradas em documentos como o Referencial de Educação para o Empreendedorismo (DGE, 2024), ao operacionalizar, em ambientes colaborativos e transdisciplinares, a articulação entre competências técnicas, cognitivas, sociais e éticas.

A estrutura do LIFECIA organiza-se em três eixos interdependentes que se complementam e se reforçam mutuamente. O primeiro centra-se na capacitação contínua de formadores, combinando literacia digital crítica, metodologias empreendedoras e design de soluções inovadoras baseadas em IA. Os formadores assumem-se aqui como mediadores críticos, verdadeiros “multiplicadores epistémicos”, na formulação de Biesta (2022),

recusando automatismos tecnicistas e estimulando uma reflexão ética sobre o uso da tecnologia nos processos de aprendizagem. O segundo eixo corresponde aos núcleos locais de inovação, implementados em centros de formação, escolas e universidades. Nestes espaços, formadores, formandos e mentores empresariais trabalham de forma colaborativa em desafios reais, recorrendo a metodologias de aprendizagem baseada em problemas e projetos. Esta abordagem permite integrar o saber-fazer com o saber-saber, ao mesmo tempo que estimula a criatividade e a resolução de problemas em contextos concretos. Por fim, o terceiro eixo consiste numa rede colaborativa transnacional que articula universidades, centros de investigação, entidades formadoras e empresas, promovendo a transferência de conhecimento, a divulgação de boas práticas e a certificação de microcredenciais com reconhecimento internacional.

Estudos sobre ecossistemas colaborativos (Cohen & Hochberg, 2014; Rothaermel, Agung & Jiang, 2007) mostram que estruturas com estas características tendem a potenciar a criatividade e a autonomia dos participantes, ao mesmo tempo que reforçam competências empreendedoras com relevância social e económica. No caso da formação profissional, um modelo como o LIFE CIA pode preencher a lacuna identificada na literatura: integrar IA e empreendedorismo não como instrumentos isolados, mas como mediadores críticos de processos de aprendizagem e de criação de valor ético e social.

5. Conclusões

Esta investigação procurou compreender de que modo a Inteligência Artificial (IA) pode atuar como motor do empreendedorismo formativo na educação e formação profissional, contribuindo para a criação de ecossistemas educativos inovadores e socialmente relevantes. A análise teórica e crítica permitiu identificar avanços significativos na integração da IA em contextos educativos, sobretudo em ambientes universitários e escolares; no entanto, revelou também limitações persistentes: na formação profissional, a literacia digital e as práticas empreendedoras continuam a ser abordadas de forma fragmentada e, quase sempre, subordinadas a uma lógica instrumental de treino para o mercado.

Os estudos analisados mostram que, embora a IA apresente um potencial evidente para personalizar percursos formativos, antecipar tendências e apoiar a criação de soluções inovadoras (Luckin et al., 2016; Bessen, 2022), a sua utilização permanece dominada por uma visão tecnicista e produtivista (Williamson & Eynon, 2020). Esta abordagem contrasta com a perspetiva hermenêutica aqui defendida, que concebe a IA como mediadora crítica de processos coletivos de análise, experimentação e criação.

A formação profissional surge, neste quadro, como um espaço privilegiado para reconfigurar o empreendedorismo educativo em direção a um conceito mais exigente e socialmente comprometido, um empreendedorismo formativo que articule competências técnicas, cognitivas, sociais e éticas, formando sujeitos capazes de intervir de forma criativa e responsável nos ecossistemas digitais e socioeconómicos. O LIFE CIA - Laboratório Integrado de Formação Empreendedora com Ciência, Inovação e Inteligência Artificial

constitui, deste modo, uma proposta conceptual que procura articular investigação, formação e mercado, reposicionando a formação profissional no centro do debate sobre inovação educativa e social.

Apropriar criticamente a IA torna-se, por isso, essencial. Não se trata de substituir o pensamento humano, mas de o desafiar, ampliando as possibilidades de análise e de criação partilhada. Estruturas colaborativas e transdisciplinares, como o LIFECIA, representam um passo estratégico para formar cidadãos empreendedores, críticos e socialmente responsáveis, alinhados com os princípios de cidadania global e de ética para a era digital (UNESCO, 2015, 2021; 2023; OECD, 2021).

Reconhecem-se, contudo, limitações inerentes a este estudo. A escassez de investigações empíricas que articulem de forma explícita IA, empreendedorismo e formação profissional restringe a possibilidade de generalização das conclusões. Futuras investigações deverão concentrar-se na validação empírica do LIFECIA, analisando o seu impacto em contextos formativos diversos e verificando até que ponto consegue, de facto, promover literacia digital crítica e competências empreendedoras com relevância social. Estudos comparativos entre países e análises longitudinais poderão fornecer dados valiosos para ajustar este modelo conceptual e, ao mesmo tempo, consolidar um quadro teórico mais consistente sobre o papel da Inteligência Artificial no empreendedorismo formativo.

6. Referências

- Azevedo, J., Santos, I., & Pedro, N. (2017). Literacias digitais: Definições, perspectivas e desafios. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, L. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Bagestero, P. S. P., & Roos, D. H. (2025). Educação 5.0: Delimitando parâmetros e construindo novas definições. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, 29(60), Artigo e6014. <https://doi.org/10.26694/rles.v29i60.6014>
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17–32). Peter Lang.
- Bessen, J. E. (2022). *The new Goliaths: How corporations use software to dominate industries, kill innovation, and undermine regulation*. Yale University Press.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bortolaso, I. V., Siqueira, M. L. de, & Altmann, I. (2024). Reflexões sobre empreendedorismo, inovação e tecnologias na educação. <https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.402>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cohen, S., & Hochberg, Y. V. (2014). Accelerating startups: The seed accelerator phenomenon. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2418000>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DGE - Direção-Geral da Educação. (2024). Referencial de educação para o empreendedorismo. Ministério da Educação.
- Eshet-Alkalai, Y., & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 421–429. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.421>
- European Commission. (2016). *A new skills agenda for Europe*. European Commission.

- European Commission. (2022). Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. <https://education.ec.europa.eu>
- Eubanks, V. (2018). Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor. St. Martin's Press.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Felcher, C. D. O., Blanco, G. S., & Folmer, V. (2022). Educação 5.0: Uma sistematização a partir de estudos, pesquisas e reflexões. *Research, Society and Development*, 11(13), 1–12.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning* (2nd ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Jardim, J. (2022). 365+ Dicionário de Empreendedorismo. Mais Leituras.
- Jardim, J. (2020). Educar para a agência: Inovação pedagógica e empreendedorismo. Almedina.
- Jardim, J. (2021a). Pensar o empreendedorismo educativo na era da inteligência artificial. *Cadernos de Educação e Sociedade*.
- Jardim, J. (2021b). *Empreende: Manual global de educação para o empreendedorismo*. Mais Leituras.
- Jardim, J., & Franco, J. E. (2013). *Portugal empreendedor: Trinta figuras empreendedoras da cultura portuguesa – Relevância dos modelos para a promoção do empreendedorismo*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Jardim, J., & Franco, J. E. (Coords.). (2019). *Empreendipédia: Dicionário de educação para o empreendedorismo*. Gradiva.
- Jardim, J., & Franco, R. (2023). Ambientes intencionais de aprendizagem e IA: Uma análise crítica. *Revista Lusófona de Educação*, 58, 22–44.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–598. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Lanham, R. A. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273(3), 198–200.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Luehrmann, A. (1972). Should the computer teach the student, or vice versa? *Educational Technology*, 12(1), 8–13.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the “digital society.” In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 151–176). Peter Lang.
- McCarthy, J., M. L. Minsky, N. Rochester, and C. E. Shannon. 1955. A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence.
- Mendes, A. R. O. (2007). Apontamentos sobre a educação para o empreendedorismo em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 187–200. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_14
- Minayo, M. C. S. (2014). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. Hucitec.
- Molnar, A. R. (1978). Computers in education: A historical overview. *Educational Technology*, 18(3), 9–14.
- OECD. (2021). AI and the future of skills: Capabilities and assessments. <https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
- Rothaermel, F. T., Agung, S. D., & Jiang, L. (2007). University entrepreneurship: A taxonomy of the literature. *Industrial and Corporate Change*, 16(4), 691–791. <https://doi.org/10.1093/icc/dtm023>
- Santos, B. de S. (2019). O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul. Almedina.
- Santos, I., Azevedo, J., & Pedro, N. (2016). Literacia(s) digital(ais): Definições, perspetivas e desafios. *Media & Jornalismo*, 27(15), 135–154.
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40.
- Silva, M. A. (2021). *Competências digitais e práticas educativas na sociedade do conhecimento*. Eduvale.
- Silva, M. R. V., & Souza, R. A. C. (2025). A educação 4.0 voltada às competências empreendedoras. *Cadernos Cajuína*, 10(2), e979. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i2.979>

- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Jossey-Bass.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460.
- UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>
- UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Paris. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>
- Valente, P. (2022). *e-Learning e formação profissional: Cenários e estratégias didáticas para o ensino de língua inglesa (LE/L2)* (Tese de doutoramento, Universidade Aberta).
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Método Literacia: Inovação Educacional e Empreendedorismo Social na Era da Inteligência Artificial

Renata Maria dos Santos

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) | renatamaria.advocacia@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7985-4727>

Resumo O avanço da Inteligência Artificial Generativa (IA Gen) desafia profundamente os sistemas educacionais, exigindo uma formação que transcenda a instrumentalização tecnológica. Este artigo apresenta o Método LiteracIA, resultado de uma revisão teórica exploratória com categorização temática, estruturado na Jornada de Aprendizagem composta por sete etapas, com enfoque na inclusão, autoria e justiça cognitiva. A pergunta que orienta o estudo é: como estruturar um framework de letramento crítico em IA Gen para a educação básica? O objetivo geral é propor o Método LiteracIA e os objetivos específicos incluem mapear diretrizes nacionais e internacionais, integrar referenciais teóricos, descrever as etapas do método com exemplos plugados e desplugados e indicar métricas de validação futuras. O procedimento analítico baseou-se em categorização temática das fontes selecionadas (2019 – 2025). Como limitação, destaca-se a ausência de validação empírica; recomenda-se a realização de estudos de caso e pilotos em escolas.

Palavras-chave: inteligência artificial, letramento crítico, justiça cognitiva, inovação educacional, empreendedorismo social

Abstract The advancement of Generative Artificial Intelligence (GenAI) poses profound challenges to educational systems, demanding a form of training that goes beyond mere technological instrumentalization. This article introduces the LiteracIA Method, the outcome of an exploratory theoretical review with thematic categorization, structured into a Learning Journey of seven stages and emphasizing inclusion, authorship, and cognitive justice. The research question guiding this study is: how to structure a critical literacy framework in GenAI for basic education? The general objective is to propose the LiteracIA Method and specific objectives include mapping international and national guidelines, integrating theoretical references, describing each stage with plugged and unplugged examples, and suggesting validation metrics. The analysis was based on thematic categorization of selected sources (2019 – 2025). The main limitation lies in the lack of empirical validation, for which pilot studies are recommended.

Keywords: artificial intelligence; critical literacy; cognitive justice; educational innovation; social entrepreneurship.

1. INTRODUÇÃO

A presença da Inteligência Artificial Generativa (IA Gen) na educação básica provoca uma ruptura paradigmática nos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Tecnologias como o ChatGPT, DeepSeek, Midjourney e outros sistemas generativos ampliam as possibilidades cognitivas, mas também impõem desafios éticos, pedagógicos e sociais.

Organismos como a UNESCO (2022, 2023, 2024 e 2025), o Ministério da Educação (MEC, 2022, 2024 e 2025) e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2019 e 2024) destacam a urgência de formar sujeitos críticos, com competências técnicas, cognitivas e éticas para interagir com IA. Ao mesmo tempo, relatórios como o do Instituto Significare (2024) indicam o medo e a insegurança dos docentes quanto à incorporação de tais tecnologias em suas práticas.

A emergência da IA Gen transforma a sala de aula em um espaço tensionado entre inovação e resistência, exigindo reformulações profundas nos papéis de professores e estudantes. A questão central passa a ser não apenas como usar a tecnologia, mas como compreender criticamente seus processos internos, limites e implicações.

Ao mesmo tempo em que apresenta potencial para personalizar a aprendizagem, democratizar o acesso à informação e ampliar a autoria digital, a IA Gen também pode reforçar desigualdades se seu uso não for acompanhado por políticas públicas que tratem a formação docente contínua e as estratégias pedagógicas inclusivas como prioridade.

A proposta do Método LiteracIA surge nesse cenário como uma alternativa educativa orientada pela justiça cognitiva, pela ética do cuidado e pela autonomia epistêmica. Estruturado em sete etapas progressivas, o método combina práticas plugadas e desplugadas para garantir acessibilidade em diferentes contextos educacionais. Esse percurso formativo não é linear, mas adaptativo, permitindo a articulação entre saberes locais e globais, experiências pessoais e coletivas, tecnologias digitais e linguagens analógicas. Trata-se, portanto, de uma proposta que respeita a complexidade dos territórios educativos e busca ampliar as condições de protagonismo dos sujeitos.

Assim, o Método LiteracIA não é apenas uma sequência didática, mas um modelo de intervenção pedagógica e social que pretende fomentar a formação crítica em IA Gen, promover o protagonismo estudantil e incentivar o empreendedorismo educacional em comunidades escolares. A partir desse cenário, formula-se a seguinte pergunta de investigação: Como estruturar um framework de letramento crítico em IA Gen para a educação básica, de modo a integrar fundamentos teóricos, diretrizes institucionais e práticas pedagógicas híbridas (plugadas e desplugadas)?

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é propor o Método LiteracIA como framework de referência e, especificamente: 1. mapear diretrizes nacionais e internacionais sobre IA na educação; 2. integrar referenciais teóricos da complexidade, sistemas sociais, Sistemas Adaptativos Complexos (CAS) e pedagogia crítica; 3. descrever as sete etapas do método, com exemplos plugados e desplugados; 4. indicar possibilidades de métricas e protocolos de validação futura.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, conduzida sob a forma de revisão teórica com categorização temática. A construção do Método LiteracIA fundamenta-se em documentos nacionais e internacionais relacionados à inteligência artificial na educação, diretrizes pedagógicas e marcos legais, bem como em teorias da educação crítica (Freire, 1970), aprendizagem significativa (Ausubel, 1968/2000), nexialismo, complexidade (Morin, 2000), sistemas adaptativos complexos (Capra & Luisi, 2014), metacognição, epistemologia crítica, justiça cognitiva e modelos de gestão do conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1997).

Essa base teórica orienta a percepção crítica do mundo, a integração interdisciplinar de saberes, a articulação entre conhecimento tácito e explícito, a experimentação e produção de novos conhecimentos, bem como a reflexão ética e a socialização do aprendizado, promovendo transformação social e retroalimentação de práticas educacionais e sociais. A seleção dos materiais foi realizada em bases institucionais e científicas, incluindo UNESCO Digital Library, MEC, CIEB, Scopus e Google Scholar, abrangendo o período de 2019 a 2025, com os descritores: “inteligência artificial”, “educação básica”, “IA generativa” e “letramento crítico”. Foram incluídos documentos oficiais, artigos revisados por pares e relatórios técnicos, em português, inglês e espanhol.

A análise seguiu os critérios de categorização e exclusão, sendo primeiro organizados os documentos de acordo com relevância temática, tipo de publicação, idioma, ano e aplicabilidade ao estudo, e posteriormente eliminados aqueles que não atendiam aos critérios de exclusão, como textos opinativos sem fundamentação teórica ou publicados antes de 2019.

As fontes foram selecionadas a partir de sua relevância para o campo da educação e da inovação tecnológica, conforme os critérios de atualidade e impacto educacional definidos por Gil (2017) e APA (2020).

O levantamento das fontes contemplou diretrizes institucionais, nacionais e internacionais, garantindo diversidade e atualidade. A revisão permitiu identificar lacunas na formação docente e nas práticas escolares relacionadas à IA Gen, além de mapear recomendações internacionais e nacionais.

O processo de análise utilizou a técnica de categorização temática, organizando os dados em torno de eixos estruturantes: fundamentos epistemológicos, abordagem metodológica, dimensões críticas do letramento em IA e impacto social do método.

Por fim, a pesquisa adota uma perspectiva multirreferencial, reconhecendo a complexidade do fenômeno educativo e a necessidade de dialogar com diferentes campos do saber. Essa opção metodológica reforça o compromisso com a construção de conhecimento situado, crítico e comprometido com a transformação social.

3. RESULTADOS

A construção do Método LiteracIA parte do reconhecimento de que a IA Gen não é apenas uma ferramenta, mas um agente transformador de práticas sociais, cognitivas e educacionais. Da revisão emergiu a Jornada de Aprendizagem do Método LiteracIA, estruturada em sete etapas, apresentadas a seguir em formato padronizado.

MÉTODO LITERACIA – JORNADA DE APRENDIZAGEM

Etapa	Definição	Objetivo	Exemplos	Outputs/ Indicadores	Dimensões
1 – Despertar (Perceber)	Sensibilização sobre lacunas e oportunidades no contexto tecnológico	Percepção crítica sobre usos sociais da IA	Plugados: análise de interações com ChatGPT, assistentes digitais Desplugados: dramatizações simulando algoritmos	Reconhecimento da IA como agente social Indicadores: questionários pré/pós; mapas de conhecimento	Cognitiva, Social, Cultural, Ético-crítica
2 – Desconstruir (Explicitar)	Questionamento de crenças e exposição de modelos mentais	Estimular criticidade e metacognição	Plugados: análise crítica de respostas de IA, entrevistas Desplugados: role-playing, identificação de pressupostos	Maior consciência de modelos mentais Indicadores: registros reflexivos; mudanças em concepções	Cognitiva, Social, Cultural, Ético-crítica
3 – Compreender & Integrar	Integração de novos conhecimentos aos prévios	Aprendizagem significativa e interdisciplinaridade	Plugados: estudo de casos, redes bayesianas Desplugados: mapas conceituais, discussões em grupo	Compreensão das relações entre conceitos Indicadores: mapas conceituais, relatórios de integração	Cognitiva, Social, Cultural, Ético-crítica
4 – Explorar (Experimentar)	Testar hipóteses e ferramentas de IA	Desenvolver competências práticas	Plugados: criação de prompts, ferramentas de visualização Desplugados: prototipagem, simulações em grupo	Habilidades experimentais Indicadores: relatórios de testes e protótipos	Cognitiva, Social, Cultural, Ético-crítica
5 – Criar (Inovar)	Produção de soluções e projetos originais	Transformar conhecimento em ação inovadora	Plugados: soluções digitais, projetos interdisciplinares Desplugados: protótipos analógicos, narrativas	Projetos inovadores Indicadores: portfólio, apresentações	Cognitiva, Social, Cultural, Ético-crítica
6 – Refletir & Internalizar	Consolidação das aprendizagens e percepção de impactos	Desenvolver pensamento crítico e autoconsciência	Plugados: autoavaliações, análise ética Desplugados: diários reflexivos, discussões	Aprendizagem consolidada Indicadores: registros reflexivos, comparativos	Cognitiva, Social, Cultural, Ético-crítica
7 – Agir & Compartilhar (Transformar e Retroalimentar)	Aplicar e compartilhar conhecimentos	Socializar aprendizagens e gerar impacto social	Plugados: projetos colaborativos, mentorias Desplugados: oficinas, apresentações, cartografias	Transformação social Indicadores: feedback da comunidade, documentação	Cognitiva, Social, Cultural, Ético-crítica

As etapas do Método LiteracIA estabelecem conexões claras com referenciais teóricos e políticos que fundamentam a aprendizagem em contextos digitais e educacionais. As fases “Despertar” e “Desconstruir” dialogam com Freire (1970) e UNESCO (2022–2025), enfatizando a leitura crítica do mundo, a conscientização e a problematização da realidade sociotécnica, promovendo a percepção de lacunas, oportunidades e tensões nos ambientes digitais e escolares.

A etapa “Compreender & Integrar” relaciona-se a Ausubel (1968), Nexialismo e Nonaka & Takeuchi (1997, SECI – socialização e externalização), reforçando a aprendizagem significativa, a integração interdisciplinar e a articulação entre conhecimento tácito e explícito.

Por sua vez, “Explorar” e “Criar” articulam-se com CAS – Complex Adaptive Systems (Capra & Luisi, 2014), Morin (2000) e Nonaka & Takeuchi (1997, combinação e internalização), destacando adaptação, experimentação, pensamento sistêmico, criatividade e produção de novos conhecimentos a partir do conhecimento existente.

A fase “Refletir & Internalizar” vincula-se à Metacognição, Complexidade e Epistemologia Crítica, promovendo consciência ética, autorregulação e percepção das implicações sociais e tecnológicas das aprendizagens. Finalmente, “Agir & Compartilhar” conecta-se à Justiça Cognitiva e Políticas Públicas (CIEB 2019/2024; MEC 2022/2025), bem como à internalização social descrita por Nonaka & Takeuchi (1997), reforçando a socialização do conhecimento, a transformação comunitária e a retroalimentação de práticas educacionais e sociais, garantindo impacto ético, inclusivo e sustentável.

Por sua vez, a escolha por uma abordagem bibliográfica justifica-se pelo caráter emergente do objeto de estudo, ainda incipiente, que requer análise teórica aprofundada. O foco está na construção conceitual do Método LiteracIA e na articulação de suas bases epistemológicas, pedagógicas e sistêmicas.

Nesse sentido, a proposta dialoga com uma eminente bibliografia que abarca também marcos internacionais e nacionais sobre o uso pedagógico da IA Gen. Isto, pois, as diretrizes da UNESCO (2022, 2023, 2024 e 2025) destacam a urgência de formar professores e estudantes para lidarem criticamente com os sistemas algorítmicos, compreendendo seus funcionamentos e impactos sociais. Da mesma forma, o CIEB (2019 e 2024) propõe a integração de competências em IA aos currículos escolares, com foco na ética, na criatividade e na resolução de problemas.

O Método LiteracIA incorpora essas diretrizes ao propor ações formativas que combinam práticas plugadas (com uso de ferramentas digitais) e desplugadas (baseadas em simulações, jogos e dramatizações), adaptando-se à realidade territorial das escolas públicas brasileiras. A estrutura do método permite que diferentes dimensões do letramento em IA Gen sejam desenvolvidas progressivamente, respeitando os tempos e contextos de aprendizagem. Na etapa “Despertar”, por exemplo, promovem-se atividades que sensibilizam os participantes para a presença da IA no cotidiano, estimulando o pensamento crítico sobre suas aplicações. Já na fase “Criar”, os participantes são incentivados a produzirem conteúdos autorais mediados por IA, como textos, imagens e roteiros, refletindo sobre autoria e ética digital.

Em contextos com precária infraestrutura digital, as abordagens desplugadas mostraram-se especialmente eficazes, permitindo a apropriação conceitual da IA Gen por meio de estratégias lúdicas e colaborativas. Já em ambientes mais conectados, é possível realizar experimentações com ferramentas como ChatGPT, DeepSeek, Google Bard e plataformas de geração de imagem, sempre acompanhadas de análise crítica e avaliação.

Além dos ganhos formativos, o método também estimula o empreendedorismo social, ao incentivar a criação de soluções com base no conhecimento em IA Gen para problemas concretos das comunidades escolares. A etapa “Agir” do método propõe projetos de intervenção que envolvam ações educativas, comunicacionais ou tecnológicas, articulando saberes escolares e demandas sociais.

4. DISCUSSÃO

Este estudo apresenta limitações decorrentes de sua natureza exclusivamente teórica e bibliográfica, pois não foram conduzidas validações empíricas até o presente momento. No entanto, está em fase de estruturação a investigação empírica do doutorado cursado por esta autora, em Difusão do Conhecimento (UFBA/UNEB/IFBA), a respeito desse fenômeno, cujos lócus serão 2 (duas) escolas públicas de ensino médio da cidade de Cícero Dantas - Bahia.

A pesquisa de doutorado empregará métodos etnográficos e cartográficos para examinar de forma aprofundada a apropriação da IA Gen no contexto educacional, permitindo a análise das práticas e representações dos sujeitos.

Por sua vez, à luz dos resultados bibliográficos ora apresentados, é possível refletir teoricamente sobre os impactos e limites do Método LiteraCIA em contextos escolares diversos. Primeiramente, no tocante à sua capacidade de articular práticas educativas com princípios de justiça cognitiva, especialmente ao reconhecer e valorizar os saberes locais dos estudantes e docentes. Isso se expressa, por exemplo, na possibilidade de desenvolver atividades analógicas com alto potencial formativo, mesmo em escolas com infraestrutura tecnológica precária.

Outro ponto relevante é a ênfase do método na formação crítica, que desloca a centralidade do uso técnico da IA Gen para a compreensão de suas implicações sociais, políticas e éticas. Esse movimento é coerente com os princípios da pedagogia freiriana, que propõe uma educação orientada à leitura crítica do mundo e à ação transformadora. No caso do letramento em IA Gen, isso significa ensinar não apenas a operar ferramentas, mas a questionar como elas funcionam e a quem servem.

O método também responde a uma demanda crescente por propostas educativas que integrem inovação tecnológica e propósito social. Ao promover o empreendedorismo social como uma das etapas do percurso formativo, o LiteraCIA estimula a criação de soluções baseadas em IA Gen para enfrentar desafios concretos enfrentados pelas comunidades escolares. Isso amplia o horizonte da educação digital para além do consumo passivo de conteúdo.

No entanto, a adoção plena do método depende de condições institucionais e políticas, sendo necessário que redes de ensino invistam na formação docente, no acesso a recursos educacionais abertos sobre IA Gen e na criação de espaços de experimentação pedagógica. Sem esse apoio sistêmico, há risco de que o método se restrinja a experiências desplugadas, apenas, sem sustentabilidade a longo prazo.

O diálogo entre teoria e prática, promovido pelo método, também revela a necessidade de uma abordagem multirreferencial na formação em IA Gen, pois ela não pode ser compreendida apenas como fenômeno técnico, mas como campo interdisciplinar que envolve computação, linguística, filosofia, educação e sociologia. O Método LiteraCIA, ao integrar essas dimensões, contribui para uma formação mais ampla e significativa.

Outro aspecto discutido é a relação entre a IA e os princípios da aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (1968). O método busca ancorar os novos conhecimentos em experiências prévias dos estudantes, respeitando suas realidades e repertórios culturais. Isso fortalece o vínculo entre a tecnologia e a vida cotidiana, favorecendo a construção de sentido.

Por fim, destaca-se o papel do professor como mediador epistêmico e curador de saberes no contexto da IA. O Método LiteraCIA não propõe a substituição da docência pela tecnologia, mas sua ressignificação. Nesse sentido, o professor é chamado a assumir um papel ativo na condução dos processos formativos, exercendo a mediação entre os sistemas algorítmicos e as trajetórias humanas.

5. CONCLUSÃO

O avanço da Inteligência Artificial Generativa impõe à educação contemporânea uma série de desafios que extrapolam a esfera tecnológica e adentram os campos da ética, da epistemologia e da justiça cognitiva.

Eis que, Método LiteraCIA, apresentado neste artigo, emerge como uma resposta estruturada a esse novo cenário, propondo uma formação crítica, ética e inclusiva em IA para estudantes e educadores. Sua concepção multietapas reflete a necessidade de percursos formativos progressivos, contextualizados e adaptáveis às diferentes realidades educacionais brasileiras.

A análise bibliográfica evidenciou que o método pode promover o engajamento de estudantes e professores, ao articular práticas pedagógicas inovadoras com referenciais críticos. A combinação entre abordagens plugadas e desplugadas mostra-se eficiente para democratizar o acesso ao letramento em IA Gen, superando barreiras relacionadas à infraestrutura tecnológica e promovendo a apropriação consciente dos conceitos e ferramentas, o que reforça o compromisso do método com a equidade educacional.

Outro aspecto conclusivo é o fortalecimento do papel do professor como mediador ativo e autor de práticas pedagógicas significativas. Na contramão da substituição do trabalho docente, o Método LiteraCIA contribui para ressignificar a docência na era da IA Gen, ao propor atividades que valorizam a curadoria, a autoria e a análise crítica. O professor torna-se peça-chave na condução de processos educativos que envolvem tecnologia, ética, construção do conhecimento e cidadania.

A perspectiva interdisciplinar adotada pelo método, que articula saberes da educação, da computação, da filosofia e das ciências sociais, também se revelou fundamental. Tal abordagem amplia as possibilidades de compreensão e intervenção sobre os fenômenos relacionados à IA Gen, favorecendo a construção de uma cultura digital

situada, plural e transformadora, pois o método não se reduz a uma sequência didática, mas constitui uma proposta epistemológica e política.

Em termos de impacto social, a proposta tem o potencial para fomentar práticas de empreendedorismo educacional com base em IA Gen, estimulando a criação de soluções para desafios concretos das comunidades escolares. A etapa “Criar” do método constitui um diferencial ao promover a articulação entre conhecimento, ação e transformação social. Isso amplia o horizonte de aplicação da IA na educação, para além do uso instrumental, em direção a práticas comprometidas com o bem comum.

Assim, conclui-se que o Método LiteracIA representa uma proposta sólida e inovadora para o enfrentamento dos desafios educacionais da era algorítmica. Ao articular teoria, prática e território, o método tende a contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos. Seu desenvolvimento contínuo, a partir de validações empíricas e políticas públicas consistentes, pode ampliar significativamente sua capacidade de impacto e sustentabilidade.

6. RECOMENDAÇÕES

Com base nas análises e conclusões apresentadas, recomenda-se que o Método LiteracIA seja incorporado em programas de formação docente inicial e continuada, tanto em instituições de ensino superior quanto em redes públicas de educação básica. A estrutura flexível e modular do método permite sua adaptação a diferentes níveis de ensino e contextos territoriais, respeitando as especificidades culturais e tecnológicas de cada comunidade escolar.

Sugere-se ainda que gestores educacionais e formuladores de políticas públicas considerem a inclusão do letramento em IA Gen nos currículos oficiais, em consonância com as diretrizes apontadas no corpo do texto. Tal inclusão deve ser acompanhada por investimentos em infraestrutura, conectividade e materiais didáticos abertos que contemplem os princípios da justiça cognitiva e da inovação pedagógica.

Outra recomendação importante é o incentivo à criação de laboratórios de experimentação pedagógica em IA, nos quais professores e estudantes possam desenvolver projetos interdisciplinares baseados no Método LiteracIA. Tais espaços devem funcionar como núcleos de pesquisa, formação e inovação educativa, articulando universidade, escola e comunidade. A existência de redes colaborativas é essencial para a sustentabilidade das ações.

Recomenda-se também a realização de estudos empíricos com abordagem etnográfica e análise multirreferencial, visando à validação do método em diferentes realidades escolares. A coleta de dados qualitativos permitirá refinar as etapas do percurso formativo, identificar boas práticas e compreender os desafios vivenciados pelos educadores. Essa validação é crucial para consolidar o método como referência nacional e internacional.

Por fim, indica-se a integração do Método LiteracIA a iniciativas de extensão universitária, contribuindo para a difusão do conhecimento científico e tecnológico em

comunidades vulnerabilizadas. Essa articulação fortalece o papel social da universidade e amplia o acesso ao letramento em IA Gen como direito educativo, promovendo a inclusão digital e a equidade cognitiva nos territórios menos favorecidos.

Referências

- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). Educational psychology: A cognitive view (2nd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). The systems view of life: A unifying vision. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira. (2019). Nota técnica nº 16: Competências digitais para a educação. São Paulo: CIEB. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/11/CIEB_Nota_Tecnica16_nov_2019_digital.pdf
- CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira. (2024). Nota técnica nº 21: Inteligência artificial na educação básica – Diretrizes para políticas públicas. São Paulo: CIEB. https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Inteligencia-Artificial-na-Educacao-Basica_2024.pdf
- Freire, P. (1970). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2017). Como elaborar projetos de pesquisa (6th ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Luhmann, N. (1995). Social systems. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MEC – Ministério da Educação. (2022). Computação na educação básica – Complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>
- MEC – Ministério da Educação. (2024). Referencial de saberes digitais docentes para o uso de tecnologias digitais. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>
- MEC – Ministério da Educação. (2025). Guia de educação digital e midiática: Como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília, DF: MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica de inovação. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- Significare. (2024). Relatório nacional sobre inteligência artificial na educação básica. São Paulo, SP: Significare. Disponível em: <https://significare.rds.land/relatoriodepesquisaiaeducacao>
- UNESCO. (2022a). Recomendações sobre a ética da inteligência artificial. Paris, FR: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por
- UNESCO. (2022b). Currículos de IA para a educação básica: Um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos. Paris, FR: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_por
- UNESCO. (2023). ChatGPT e inteligência artificial na educação superior: Guia de início rápido. Paris, FR: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_por
- UNESCO. (2024). Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa. Paris, FR: UNESCO. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/22588/Guia_UNESCO_para_a_IA_generativa_na_educac_a_o_e_na_pesquisa_17524185172543_22588.pdf
- UNESCO. (2025). Marco referencial de competências em IA para professores. Paris, FR: UNESCO. Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280/PDF/394280por.pdf.multi
- UNESCO. (2025). Marco referencial de competências em IA para alunos. Paris, FR: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394281?posInSet=2&queryId=d56cf92d-0ca1-4cfd-ba16-27ffc2ac3ad8>

Entre Algoritmos e Ilhas: Inteligência Artificial, Empreendedorismo e Sustentabilidade na Região Autónoma da Madeira

Gilda Maria de Gouveia Jardim

ISCTE | jardimgilda721@gmail.com
orcid:0009-0007-0630-7862

Marco António Freitas Teles

ISCTE | marcofantonio98@gmail.com
orcid:0009-0005-4302-7478

Resumo: Este artigo examina o impacto da inteligência artificial (IA) no empreendedorismo, com foco na Região Autónoma da Madeira (RAM), uma região ultraperiférica (RUP) da União Europeia (UE). Parte-se da questão: de que forma a IA contribui para a inovação, competitividade e resiliência do ecossistema empreendedor local? Adota-se uma metodologia qualitativa com base numa revisão exploratória da literatura recente, (2018-2024), complementada pela análise de documentos estratégicos regionais e europeus. Os resultados sugerem que a integração da IA pode potenciar ganhos de eficiência, promover práticas de empreendedorismo mais sustentáveis e apoiar a transição digital da economia local. Contudo, o processo depende fortemente da articulação entre políticas públicas, instituições de ensino e agentes locais, criando condições estruturais para uma adoção inclusiva e sustentável da IA. Conclui-se que o desenvolvimento de condições estruturais é crucial para garantir uma adoção inclusiva e sustentável no contexto empreendedor da RAM.

Palavras-chave: inteligência artificial, empreendedorismo, inovação, regiões ultraperiféricas

Abstract: This article examines the impact of artificial intelligence (AI) on entrepreneurship, with a focus on the Autonomous Region of Madeira (RAM), an outermost region (OR) of the European Union (EU). The question starts: how does AI contribute to the innovation, competitiveness and resilience of the local entrepreneurial ecosystem? A qualitative methodology is adopted based on a narrative review of recent scientific literature (2018-2024), complemented by the analysis of regional and European strategic documents. The results suggest that the integration of AI can enhance efficiency gains, promote more sustainable entrepreneurship practices, and support the digital transition of the local economy. However, the process strongly depends on the articulation between public policies, educational institutions, and local agents, creating structural conditions for an inclusive and sustainable adoption of AI. It is concluded that the development of structural conditions is crucial to ensure an inclusive and sustainable adoption in the entrepreneurial context of the Autonomous Region of Madeira.

Keywords: artificial intelligence, entrepreneurship, innovation, outermost regions

Introdução

A IA tem revolucionado diversos setores económicos e sociais, representando uma ferramenta estratégica para superar desafios estruturais e promover o desenvolvimento (Brynjolfsson & McAfee, 2017; Silva, Correia & Mendes, 2023). Esta revolução não deixa as RUP indiferentes, que enfrentam desafios estruturais: insularidade, reduzida escala de mercado, vulnerabilidade ambiental e dependência de setores tradicionais, como o turismo. Neste contexto, a integração estratégica da IA surge como um potencial catalisador de inovação, competitividade e sustentabilidade, tanto no tecido empresarial como nas instituições de ensino (Schwab, 2020; Marques et al., 2023).

Este artigo propõe analisar criticamente o impacto da IA no empreendedorismo e na educação empreendedora em RUP, procurando responder a três questões centrais:

- Quais são as principais oportunidades e desafios da adoção da IA em contextos ultraperiféricos?
- Como podem municípios, universidades e escolas atuar em rede para potenciar o ecossistema de inovação?
- Que políticas e práticas são mais eficazes para promover o desenvolvimento sustentável e a coesão territorial nestas regiões?

A literatura recente (Vinuesa et al., 2020; Schwab, 2020; OECD, 2024) destaca o papel da IA como catalisador para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobretudo quando articulada com políticas públicas robustas, redes colaborativas e capacitação empreendedora. Na RAM, observa-se uma crescente mobilização de atores institucionais – como universidades, autarquias, incubadoras e startups – em torno de iniciativas de transformação digital e empreendedorismo sustentável (Governo Regional da Madeira, 2024; Startup Madeira, 2023). Esta dinâmica insere-se num contexto europeu mais alargado de transição digital, no qual as regiões ultraperiféricas são chamadas a desenvolver estratégias adaptativas que valorizem a inovação, a inclusão e a sustentabilidade (European Commission, 2024).

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se uma revisão exploratória da literatura sobre IA, empreendedorismo e contextos ultraperiféricos; em seguida, descreve-se a metodologia adotada; posteriormente, analisam-se os principais resultados; discutem-se as implicações dos achados; e, por fim, apresentam-se as conclusões e recomendações para políticas e práticas futuras. O texto estrutura-se de acordo com o modelo: Introdução, Métodos, Resultados e Discussão (IMRAD).

2. Revisão da Literatura

A IA tem vindo a assumir um papel central no desenvolvimento do empreendedorismo, sobretudo em territórios ultraperiféricos como a RAM. A literatura recente reconhece que as RUP da UE, como a RAM, enfrentam desafios estruturais relacionados com a sua

localização, insularidade, a escala reduzida, a vulnerabilidade ambiental e a dependência de poucos sectores económicos, dependentes das políticas públicas de apoio à inovação (Comissão Europeia, 2024; European Commission, 2024). As RUP são reconhecidas pelo artigo 349º do Tratado sobre o funcionamento da União Europeia (TFUE), que prevê medidas específicas devido às suas características estruturais. Na EU, atualmente existem 3 países com RUP, são eles Portugal, Espanha e França, e as RUP são 9, são as seguintes: Portugal (2), RAM; Região Autónoma dos Açores (RAA); Espanha (1): Canárias; França (5): Guadalupe; Martinica; Guiana Francesa; Reunião; Maiote; São Martinho.

A IA promove inovação ao automatizar processos, melhorar decisões estratégicas e criar modelos de negócios, sendo especialmente relevante em contextos ultraperiféricos onde recursos são limitados (Davenport & Ronanki, 2018; Schwab, 2020). Davenport e Ronanki analisam aplicação prática da IA nas empresas destacando que a maioria dos projetos assenta em soluções orientadas por dados que ampliam as capacidades humanas.

Com base na análise de Davenport e Ronanki, é possível compreender de que forma a IA está a ser aplicada pelas empresas para melhorar processos, apoiar decisões e ampliar capacidades humanas. As principais contribuições podem ser resumidas da seguinte forma:

- Automatização de processos; tarefas administrativas e operacionais (ex.: processamento de faturas, respostas automáticas a e-mails).
- Análise de imagens e padrões (ex.: reconhecimento de voz)
- Tomada de decisão, nomeadamente algoritmos que suportam decisões (ex.: gestão de risco, recomendações).

Esta utilização da IA resulta em melhorias de eficiência, redução de custos e aumento da satisfação dos clientes. A maioria dos projetos de IA são incrementais e não disruptivos. Os autores destacam que o sucesso depende mais da gestão e da estratégia organizacional do que da tecnologia em si. Alguns desafios prendem-se com a falta de mão de obra especializada, expectativas irreais e necessidade de mudança cultural na adoção destas soluções.

Para que estas abordagens se traduzam em impacto real, sobretudo em contextos como o das RUP, é crucial a atuação integrada de políticas públicas e iniciativas de educação empreendedora — elementos apontados como determinantes para a capacitação na adoção eficaz da IA (Marques et al., 2023; OECD, 2024).

Pelas suas características, as RUP tornam-se “laboratórios vivos” numa prática experimental de implementação de modelos inovadores de desenvolvimento, segundo a Comissão Europeia (2024). Como salientam Almeida e Garrod (2024), os motores e inibidores do empreendedorismo nestes territórios estão intimamente ligados a fatores como educação empreendedora, redes de financiamento, resiliência social e literacia digital. Estes autores defendem uma educação empreendedora contextualizada, integrando o território, a economia circular e a sustentabilidade. Comparando a RAM com outras RUP como as Canárias, destaca-se a emergência de projetos-piloto em IA aplicada à saúde, educação e turismo, potenciados por fundos estruturais europeus (Majdak & Almeida, 2023; Comissão Europeia, 2024).

Tabela 1. Indicadores comparativos de inovação e digitalização das RUP

Indicador	RAM	RAA	Canárias	Guadalupe	Média RUP
Startups tecnológicas (2023)	80	45	150	20	74
Projetos de IA implementados	15	7	22	3	11
Taxa de literacia digital (%)	68	62	74	53	64
Financiamento europeu por hab. (€)	180	150	120	200	163

Fonte: Elaborado pelos autores com base em: Comissão Europeia (2024) – Outermost Regions Factsheet; Eurostat (2024) – Regional Innovation Scoreboard; Startup Madeira (2023) – Relatório de Atividades e Impacto 2022–2023; OECD (2024) – Education and Digital Skills in Remote Territories

A análise dos indicadores da Tabela 1 evidencia uma discrepância relevante: apesar de a RAM beneficiar de um financiamento europeu superior por habitante (180 €), o desempenho em número de startups tecnológicas e projetos de IA é inferior ao registado nas Canárias. Esta diferença pode ser explicada por fatores estruturais; como o número de habitantes (2,2 milhões de habitantes face a cerca de 250 mil na RAM), que gera uma maior procura e diversidade empresarial; uma conectividade aérea e logística mais robusta; e uma tradição de políticas públicas e ecossistemas de inovação mais consolidados, com incubadoras e hubs tecnológicos de maior escala. Estes fatores ajudam a compreender como, mesmo com menos recursos por habitante, as Canárias conseguem transformar melhor o investimento em resultados de inovação quando comparadas com a RAM. Esta discrepância sugere que o investimento financeiro, por si só, não garante resultados, e que fatores como a capacidade institucional, redes de colaboração e estratégias de capacitação digital são determinantes. Assim, o perfil estrutural da RAM reforça a urgência de políticas de inovação contextualizadas, participativas e orientadas à eficácia, em linha com os desafios específicos das RUP.

Para compreender melhor os fatores estruturais que condicionam o desempenho em inovação, importa considerar o perfil sociodemográfico das RUP ibéricas, apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: População e perfil sociodemográfico das RUP ibéricas

Região	País	População (aprox. 2024)	Características principais
RAM	Portugal	250.000	Turismo, envelhecimento populacional, inovação em saúde, IA emergente, 2 ilhas
RAA	Portugal	235.000	Agricultura, pesca, dispersão geográfica entre 9 ilhas
Canárias	Espanha	2.200.000	Turismo massivo, grande conectividade aérea, maior autonomia financeira 5 ilhas

Fonte: Elaborado pelos autores com base em: INE (2024) – Estatísticas Regionais da Madeira e Açores; ISTAC (2024) – Instituto Canário de Estatística; Eurostat (2024) –

Regional Demographic Indicators; PORDATA (2023) – Perfil demográfico das regiões portuguesas

A Tabela 2 apresenta os principais indicadores sociodemográficos das RUP ibéricas. A RAM destaca-se por apresentar o índice de envelhecimento mais elevado (146,4), refletindo um perfil demográfico mais envelhecido do que os Açores e Canárias. Embora a densidade populacional madeirense seja superior à média das RUP, a taxa de natalidade permanece baixa, e a taxa de atividade (54,3%) é também inferior à das Canárias. Estes indicadores reforçam a necessidade de políticas públicas focadas na renovação geracional, retenção de talento jovem e integração de estratégias de inovação digital e social para garantir a sustentabilidade do território. Dados demográficos e o destaque para características económicas e sociais foram abordados por Eurostat e complementados com a análise de Almeida e Garrod sobre desafios locais como dispersão geográfica e inovação. A comparação entre as RUP e regiões centrais da UE, como Bruxelas e os Países Baixos, evidencia assimetrias significativas em termos demográficos e de inovação. Enquanto as RUP, pela sua insularidade e pequena escala, enfrentam limitações estruturais, os centros europeus beneficiam de massa crítica, recursos e ecossistemas consolidados, servindo de referência para contextualizar os desafios e oportunidades da RAM.

Tabela 3. Densidade Populacional e Pressão Demográfica nas Regiões Ultraperiféricas e de Referência (2023)

Região / País	População (2024)	Área (km ²)	Densidade Populacional (hab./km ²)
RAM (PT)	250.000	801	320
RAA (PT)	235.000	2.333	100
Canárias (ES)	2.200.000	7.493	293
Guadalupe (FR)	375.000	1.628	230
Bruxelas (BE)	1.240.000	162	7.650
Países Baixos (NL)	17.800.000	41.543	428

Fonte: Elaboração própria com base em Direção Regional de Estatística da Madeira (DREM, 2024) – População residente na Região Autónoma da Madeira em 2023; Eurostat (2024) – Population Density by NUTS2 Regions; INE Portugal (2024) – Perfil Territorial RAM e RAA; ISTAC (2024) – Datos Territoriales de Canarias; OECD (2023) – Demographic Statistics.

A Tabela 3 evidencia as fortes assimetrias demográficas entre a RAM, outras RUP e regiões centrais da UE. A RAM apresenta em 2023 uma densidade populacional de 320 hab/km² (DREM, 2024), o valor mais elevado entre as RUP ibéricas, superando claramente os RAA (100 hab/km²) e ligeiramente as Canárias (293 hab/km²). Contudo, permanece muito abaixo de centros urbanos como Bruxelas (7.650 hab/km²) ou os Países Baixos (428 hab/km²). Esta disparidade revela um duplo desafio para a RAM: por um lado, enfrenta uma pressão urbana significativa num território limitado, e por outro, carece da massa crítica que caracteriza os ecossistemas de inovação mais densos do centro da UE. Assim, a formulação de políticas de inovação na RAM não pode replicar modelos continentais, devendo ser adaptada ao contexto insular, aproveitando as suas vantagens comparativas

como a proximidade comunitária e o potencial de “laboratório vivo” para soluções de sustentabilidade.

Neste cenário, a IA e outras tecnologias emergentes assumem um papel crucial ao permitir a superação de constrangimentos estruturais e ao fomentar modelos de empreendedorismo alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). As RUP são hoje reconhecidas como “territorial innovation ecosystems” — espaços de experimentação e adaptação de soluções digitais às realidades locais (Comissão Europeia, 2024).

Como sublinham Almeida e Garrod (2024), o sucesso do empreendedorismo nestas regiões depende não apenas de tecnologia, mas também de fatores sociais e educativos críticos, como a educação empreendedora, o acesso a redes de financiamento, a literacia digital e a resiliência territorial. Uma abordagem contextualizada, com base nos princípios da economia circular, torna-se essencial para promover a inovação sustentável e inclusiva nas RUP.

Tabela 4: Indicadores de Desenvolvimento e Inovação: Comparação entre a RAM e Regiões de Referência (2023)

Indicador	RUP (ex: RAM/ RAA)	Bruxelas	Países Baixos
PIB per capita	Madeira:19.200€*1*2	Bruxelas:85.000€*1	Holanda:52.000€*1
Taxa de inovação	Moderada *2	Muito elevada*2	Elevadíssima*2
Conectividade Digital	Crescente/ limitada	Avançada	Avançada
Infraestruturas de transporte	Aeroportos e portos, mais limitados	Metros, comboios, hubs europeus	Alta densidade ferroviária
Apoio europeu	Elevado (ex: POSEI)	Menor	Menor

Fonte: Elaboração própria com base em Eurostat (2023) – Contas Regionais da União Europeia*1; European Commission (2024) – European Innovation Scoreboard*2; PORDATA (2023) – Contas Regionais RAM*3; INE Portugal (2024) – Estatísticas de Ciência e Tecnologia*4; ISTAC (2024) – Indicadores de I+D Canárias*5.

A Tabela 4 evidencia uma vez mais as assimetrias entre a RAM e outras regiões de referência da UE no domínio do desenvolvimento económico e da inovação. Apesar de apresentar um PIB per capita de 19.200 €, a RAM encontra-se significativamente abaixo da média europeia e de regiões líderes como Bruxelas ou os Países Baixos. O baixo investimento em Investigação e Desenvolvimento (I&D) (0,62% do PIB) e a reduzida percentagem de empresas com inovação digital (18,5%) confirmam a sua classificação como região de inovação “modesta” no Regional Innovation Scoreboard (2023). Estes valores sugerem que o ecossistema regional ainda enfrenta dificuldades em transformar recursos financeiros e programas europeus em resultados de inovação efetivos.

Em contraste, regiões como as Canárias, com indicadores de financiamento semelhantes, revelam melhor desempenho, o que sublinha que a capacidade institucional, a cooperação entre agentes e a qualificação de recursos humanos são fatores determinantes

para o aproveitamento do potencial da IA e da transição digital. Enquanto Bruxelas e os Países Baixos lideram em inovação, rendimento e conectividade, a RAM e as restantes RUP apresentam desempenhos mais modestos, apesar do apoio financeiro. Esta discrepância resulta de desafios estruturais persistentes como isolamento geográfico, baixa diversificação económica e custos logísticos elevados que condicionam a transformação do investimento em resultados de inovação efetivos.

2.1. O papel da educação empreendedora e das instituições locais

O ecossistema de inovação madeirense tem evoluído com base numa crescente articulação entre autarquias, instituições de ensino superior, incubadoras e startups como evidenciam iniciativas como a Startup Madeira e o Madeira Digital Transformation Hub. Esta dinâmica reforça a importância de uma gestão multinível, como defendem Sousa e Tavares (2024) e Marques et al. (2023), em que diferentes níveis institucionais colaboram para fomentar inovação.

Nesse contexto, a educação empreendedora surge como um pilar estratégico para a capacitação em IA e literacia digital. Costa e Pereira (2025) destacam que programas de formação em IA já integrados nos currículos do ensino superior regional, demonstrando um esforço claro para alinhar competências locais com os desafios da transformação digital. Estes autores sublinham ainda que esta capacitação deve visar não apenas à técnica, mas também ao impacto social e ambiental.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE 2024) e Schwab (2020) propõem uma cadeia de valor para a inovação sustentável em regiões ultraperiféricas, que parte do financiamento público e institucional (ex.: fundos europeus), passa pela formação em literacia digital e empreendedora, e culmina na adoção estratégica da IA por pequenas e médias empresas (PME) e startups. Este ciclo, quando bem implementado, contribui para ganhos reais em inovação, competitividade e resiliência local.

No domínio da saúde, por exemplo, começam a emergir abordagens inovadoras que reposicionam os profissionais como agentes transformadores, indo além da mera aplicação de tecnologia. Eduardo Leite et al. (2024) propõem uma leitura processual e simbólica da inovação terapêutica, centrada no conceito de *empreendedorismo regenerativo em saúde*. Nesta visão, o profissional de saúde é visto como protagonista na reinvenção das práticas de cuidado, promovendo mudanças não apenas técnicas, mas também éticas, relacionais e profundamente enraizadas no território. Tal abordagem mostra-se particularmente relevante em contextos insulares como os das RUP, onde os recursos humanos e institucionais são simultaneamente limitados e resilientes.

2.2. Barreiras e oportunidades da IA nas RUP

As RUP da UE enfrentam desafios específicos no que toca à integração da IA em contextos educativos. Caracterizadas pelo seu afastamento geográfico, insularidade e vulnerabilidades socioeconómicas, estas regiões exigem uma abordagem diferenciada e contextualizada às políticas de inovação pedagógica. A seguir, apresenta-se uma síntese das

principais barreiras e oportunidades identificadas na literatura e nos documentos estratégicos, com o objetivo de informar a construção de soluções educativas inclusivas e sustentáveis para as RUP.

Tabela 5: Barreiras e Oportunidades das RUP no Contexto Educativo com IA

Dimensão	Barreiras Identificadas	Oportunidades Reconhecidas
Geográfica e de Acesso	Isolamento físico e conectividade limitada; dificuldades logísticas de mobilidade docente e discente	Educação digital e IA como meios para ultrapassar barreiras geográficas e promover inclusão
Económico-social	Desigualdades estruturais e recursos financeiros limitados nas instituições de ensino	Programas europeus de coesão e inovação educativa; capacitação digital das comunidades
Infraestrutural	Limitações de infraestruturas tecnológicas em algumas zonas	Investimentos em conectividade e plataformas de aprendizagem adaptativas com IA
Cultural e Educacional	Resistência local à inovação ou desconhecimento sobre potencial da IA educativa	Valorização dos saberes locais e cultura própria através de projetos com IA contextualizada
Político-estratégico	Ausência de políticas públicas específicas para IA na educação em territórios ultraperiféricos	Alinhamento com agendas europeias de coesão digital e aprendizagem ao longo da vida

Fonte: Elaboração própria com base em UNESCO (2023, 2024), Estratégia Digital Nacional (2024), AI Future Learning (2024), Dias de Figueiredo (2024), Student Guide to AI (2025) e ADF (2024).

A Tabela 5 demonstra que as RUP enfrentam barreiras estruturais significativas no campo educativo como isolamento geográfico, limitações infraestruturais e resistências culturais que dificultam a adoção plena da IA em contextos escolares. Contudo, o mesmo cenário apresenta oportunidades estratégicas: desde o acesso a programas europeus de coesão digital até ao uso da IA para valorizar saberes locais e promover inclusão territorial. Estas tensões entre barreiras e oportunidades reforçam a necessidade de políticas educativas adaptadas à especificidade insular e de uma integração da IA que seja contextualizada, participativa e sustentável.

A leitura crítica da tabela anterior revela que, apesar das limitações persistentes, as RUP têm diante de si um conjunto relevante de oportunidades para impulsionar a transformação digital da educação, desde que se promovam estratégias integradas, participativas e territorialmente ajustadas. A adoção de IA nestes contextos pode ser catalisadora de inclusão, equidade e inovação pedagógica, contribuindo para atenuar desigualdades estruturais e reforçar o papel das RUP na vanguarda da educação digital com sentido humano.

Apesar dos avanços, persistem desafios, nomeadamente:

Escassez de competências digitais avançadas e de recursos humanos qualificados (OECD, 2024; Pinto et al., 2024);

Dependência de financiamento externo e descontinuidade de projetos (Silva et al., 2024);

Desigualdade no acesso à tecnologia e infraestruturas digitais (Rodrigues & Costa, 2025; Niklas & Dencik, 2024);

Necessidade de políticas públicas estáveis e colaborativas, incluindo incentivos para a criação de startups de base tecnológica.

2.3 Fatores Críticos de Sucesso e Desafios da IA na RAM

A implementação da IA na RAM insere-se num contexto insular que conjuga potencialidades significativas com obstáculos estruturais. A especificidade territorial, aliada a políticas públicas regionais e a uma crescente aposta na inovação, faz da RAM um território propício para experiências-piloto em educação digital e transformação tecnológica. A tabela seguinte sintetiza os fatores críticos de sucesso e os desafios persistentes identificados em documentos estratégicos e projetos regionais, com destaque para o papel da Startup Madeira e iniciativas em curso.

Tabela 6: Fatores críticos de sucesso e desafios para a implementação da Inteligência Artificial na RAM

Fatores Críticos de Sucesso	Desafios Persistentes
Políticas públicas de incentivo à inovação	Escassez de recursos humanos qualificados
Colaboração entre universidades, municípios	Desigualdade no acesso à tecnologia (zonas rurais)
Financiamento europeu e regional	Resistência cultural à adoção de IA
Ecosistema de incubadoras/ startups	Dependência de fundos externos para projetos-piloto
Programas de educação empreendedora e digital	Infraestrutura digital insuficiente em zonas periféricas
Envolvimento das escolas e literacia digital	Alinhamento insuficiente entre formação e necessidades do mercado

Fonte: Elaboração própria com base em Comissão Europeia (2024), Governo Regional da Madeira (2024), Startup Madeira (2023), Fernandes et al. (2022), Sousa & Tavares (2024), Pereira & Almeida (2023), Marques et al. (2023), Costa & Pereira (2025), OECD (2024).

A análise dos fatores críticos de sucesso e dos desafios da IA na RAM encontra suporte em diferentes autores e documentos estratégicos. A Comissão Europeia (2024) e o Governo Regional da Madeira (2024) destacam que políticas públicas consistentes são um elemento central para impulsionar a inovação em regiões RUP. No mesmo sentido, a Startup Madeira (2023) sublinha o papel das incubadoras e programas de aceleração no fortalecimento do ecossistema empreendedor local.

A análise revela que, apesar do dinamismo crescente do ecossistema regional, a consolidação de uma cultura de IA na RAM exige esforços coordenados e sustentados. A superação dos desafios identificados como a escassez de competências, assimetrias tecnológicas ou o desalinhamento entre formação e mercado requer um investimento contínuo na capacitação de professores, estudantes e instituições, bem como o reforço das

redes colaborativas entre os diferentes agentes locais. Só assim será possível garantir que a IA contribui efetivamente para uma educação mais equitativa, inovadora e ancorada na realidade madeirense.

3. Metodologia

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, exploratória e contextualizada, fundamentada numa metodologia dialógica, que valoriza o conhecimento situado e a escuta ativa das comunidades locais, em linha com os princípios da investigação qualitativa descritos por Flick (2024). Neste sentido, o estudo não pretende medir variáveis de forma estatística, mas sim compreender perceções, barreiras, oportunidades e estratégias de adoção de IA em práticas empreendedoras sustentáveis, numa região com características únicas enquanto RUP da UE. Foi realizada uma revisão exploratória da literatura, que permitiu reunir e interpretar o conhecimento disponível sobre a adoção de IA em contextos empreendedores, com foco em RUPs e insulares. A pesquisa bibliográfica foi conduzida entre janeiro de 2024 e julho de 2025 nas bases de dados Web of Science, Scopus, PubMed e Google Scholar, utilizando termos como: "artificial intelligence", "entrepreneurship", "sustainable innovation", "outermost regions", "digital transition", "insular ecosystems", e "education for entrepreneurship".

Foram incluídas publicações académicas (2018-2025), documentos institucionais da UE, relatórios de programas regionais e comunicações de congressos científicos nacionais e internacionais. Os critérios de inclusão focaram estudos sobre:

IA e inovação em RUPs;

Empreendedorismo e impacto das tecnologias digitais;

Educação empreendedora, literacia digital e capacitação de talento local.

Esta seleção foi complementada pela análise qualitativa de experiências práticas documentadas em programas regionais de inovação tecnológica, incubadoras locais e projetos-piloto de digitalização já implementados na RAM, com o objetivo de identificar padrões e tendências relevantes. Análise documental: Estudo de planos estratégicos regionais e europeus (ex.: PRR Madeira, Estratégia Europeia de IA, Plano de Ação para as RUP), relatórios institucionais (Startup Madeira, Digital Innovation Hubs), artigos científicos e dados estatísticos (INE, Eurostat, PORTDATA). Esta análise permitirá mapear o enquadramento político, económico e digital da região. A análise qualitativa abrangeu documentos estratégicos e relatórios institucionais, incluindo:

- Relatórios de políticas públicas que incentivam a adoção da IA nas RUPs (Comissão Europeia, 2024; European Commission, 2025);
- Avaliações de impacto de projetos regionais estratégicos, como Startup Madeira, Madeira Digital Transformation Hub e iniciativas de turismo digital e sustentável;
- Documentos oficiais que orientam a educação empreendedora e a capacitação em IA (Marques et al., 2023; OECD, 2024).

Os dados obtidos foram triangulados para garantir rigor e robustez, permitindo identificar claramente os principais padrões, as oportunidades recorrentes e as barreiras

estruturais relacionadas à adoção estratégica da IA e à promoção do empreendedorismo na RAM. Adicionalmente, consideraram-se as percepções e experiências documentadas na literatura recente sobre os fatores críticos de sucesso em contextos semelhantes, como outras RUPs europeias, para reforçar a validade externa dos resultados (Leite & Leite, 2024; Pigola et al., 2021).

As principais limitações metodológicas prendem-se com a escassez de dados quantitativos regionais e a rápida evolução dos cenários tecnológicos, o que pode condicionar a generalização dos resultados. Contudo, a metodologia adotada garante robustez na identificação das tendências, boas práticas e desafios estruturais enfrentados pela RAM e por outras RUP na transição digital, bem como fornece insights relevantes para outras RUP na sua transição digital e no desenvolvimento sustentável.

4. Apresentação dos Resultados

Os resultados apresentados a seguir baseiam-se em relatórios institucionais, dados estatísticos oficiais e literatura recente recolhidos entre 2018 e 2023. Cada tabela e quadro sintetiza tendências quantitativas e qualitativas, permitindo observar a evolução do ecossistema empreendedor e digital da RAM no contexto das RUP e da UE. Esta organização possibilita não apenas a descrição de dados, mas também a sua interpretação crítica, destacando padrões, avanços e limitações estruturais.

A análise efetuada revela que a adoção da IA, em RUP e na RAM, produz impactos significativos no ecossistema empreendedor e na educação, ainda que com desafios persistentes. Identificou-se que a IA tem potencial transformador para a RAM em áreas como turismo, agricultura e saúde. Aumentaram os programas educativos e incubadoras tecnológicas, ainda que limitados em escala e continuidade (RAM Inovação, 2025). O papel das instituições locais, particularmente universidades e municípios, é crucial ao prover capacitação técnica e criar redes colaborativas que potencializam a inovação digital.

Os resultados foram organizados em quatro eixos principais: (1) inovação e transformação digital, (2) capacitação e literacia digital, (3) sustentabilidade e inclusão e (4) tendências internacionais e benchmarking.

4.1. Inovação e transformação digital

Constata-se um aumento expressivo de startups tecnológicas e projetos-piloto de IA na RAM entre 2018 e 2023. Dados da Startup Madeira (2023) indicam que o número de startups apoiadas quase duplicou nesse período, refletindo uma maior dinâmica empreendedora. Iniciativas como os chatbots turísticos multilingues desenvolvidos em parceria com a Universidade da Madeira e a criação de sistemas de monitorização ambiental com IA em zonas rurais exemplificam a diversidade da inovação aplicada no território (Fernandes et al., 2022; Marques et al., 2023).

Tabela 7 – Evolução da capacitação digital e da literacia empreendedora na RAM (2018–2023)

Indicador	2018–2020	2021–2023	Tendência	Fontes
Startups tecnológicas incubadas	45	80	+78%	Startup Madeira (2023)
Projetos de IA em turismo inteligente	3	12	+300%	Fernandes et al. (2022); Comissão Europeia (2024)
Projetos de IA em agricultura de precisão	2	7	+250%	Silva et al. (2023)
Chatbots turísticos implementados	0	5	Início em 2021	Marques et al. (2023); Sousa & Tavares (2024)

Fonte: Elaboração própria com base em Startup Madeira (2023), Fernandes et al. (2022), Silva et al. (2023), Comissão Europeia (2024), Marques et al. (2023), Sousa & Tavares (2024).

Estes resultados confirmam a análise da Comissão Europeia (2024), que posiciona a RAM acima da média das RUP no indicador de inovação empresarial, embora ainda com limitações em escala e continuidade. A literatura (Fernandes et al., 2022; Rodrigues & Costa, 2025) reforça que a combinação entre financiamento europeu, parcerias institucionais e ecossistemas locais de inovação tem sido determinante para esta evolução, mas alerta para barreiras persistentes relacionadas com recursos humanos qualificados e desigualdades territoriais.

4.2. Capacitação e literacia digital

A análise dos relatórios de formação e documentos estratégicos evidencia uma evolução significativa na oferta de programas de literacia digital e educação empreendedora na RAM entre 2018 e 2023. Este aumento foi particularmente notório no ensino superior e em programas extracurriculares (Marques et al., 2023; Sousa & Tavares, 2024).

No entanto, a literatura alerta para persistentes desigualdades no acesso às tecnologias, sobretudo em zonas rurais e entre populações idosas, que dificultam a plena inclusão digital (Rodrigues & Costa, 2025; OECD, 2024).

Tabela 8 – Dinâmica da formação digital e educação empreendedora na RAM (2018/2023)

Indicador	2018/2020	2021/2023	Tendência
Bootcamps de IA promovidos por universidades/incubadoras	2	9	+350%
Workshops de literacia digital em escolas secundárias	5	17	+240%
Projetos extracurriculares de inovação digital	3	11	+267%
Participantes em programas de formação digital	~300	~1.200	+300%

Fonte: Elaboração própria com base em Startup Madeira (2023), Marques et al. (2023), Sousa & Tavares (2024), OECD (2024) e Governo Regional da Madeira (2024).

Estes resultados confirmam que a RAM tem avançado significativamente na capacitação em competências digitais e na promoção de uma cultura empreendedora ligada à IA. Contudo, tal como notam Rodrigues e Costa (2025), subsiste a necessidade de políticas de inclusão digital mais robustas, com foco em zonas rurais e grupos vulneráveis, para assegurar que os benefícios da transição tecnológica sejam amplamente distribuídos.

4.3. Sustentabilidade e inclusão

A integração da IA em setores-chave da RAM tem permitido otimizar recursos naturais, reduzir desperdícios e promover práticas empresariais mais sustentáveis. Projetos em agricultura inteligente, gestão hídrica e energias renováveis revelam ganhos significativos de eficiência, ainda que com barreiras estruturais persistentes (Silva et al., 2023; Rodrigues & Costa, 2025).

Destacam-se, por exemplo, os sistemas inteligentes de gestão da água na agricultura, plataformas de capacitação digital direcionadas a pequenos empresários rurais e projetos-piloto de IA aplicada às energias renováveis (Startup Madeira, 2023; OECD, 2024). Apesar destes avanços, subsistem obstáculos: a escassez de recursos humanos especializados, a dependência de financiamento externo e a resistência cultural à adoção de tecnologias emergentes (Comissão Europeia, 2024; Costa & Pereira, 2025).

Tabela 9. Projetos e impactos da IA em sustentabilidade e inclusão na RAM (2018/2023)

Dimensão	Projetos/Exemplos (2018/2023)	Impactos observados
Agricultura e gestão hídrica	Sistemas inteligentes de rega (SmartAgro Madeira)	Redução de desperdício de água em até 20%
Turismo sustentável	Algoritmos de monitorização de fluxos turísticos	Ajuste da oferta e redução de desperdícios
Energias renováveis	Projetos-piloto de IA em energia solar e eólica	Diminuição da pegada ecológica insular
Capacitação rural	Plataformas digitais para pequenos empresários agrícolas	Inclusão digital e maior acesso a mercados

Fonte: Elaboração própria com base em Governo Regional da Madeira (2024), Startup Madeira (2023), Marques et al. (2023), Sousa & Tavares (2024), Silva, Correia & Mendes (2023).

Os resultados confirmam a tese de Silva et al. (2023), segundo a qual a IA pode potenciar a resiliência ecológica em territórios insulares, mas apenas se acompanhada por políticas de capacitação contínua. Por outro lado, os dados também corroboram Rodrigues e Costa (2025), que sublinham que a dependência de fundos externos continua a ser um entrave central para a consolidação de um modelo sustentável de inovação.

4.4. Tendências internacionais e benchmarking

A comparação internacional evidencia que a RAM apresenta um desempenho relativamente positivo face a outras RUP, nomeadamente as Canárias e os RAA, em indicadores como inovação empresarial e digitalização de serviços públicos. Contudo, mantém lacunas significativas em relação a regiões centrais da UE (Comissão Europeia, 2024; OECD, 2024). De acordo com o Regional Innovation Scoreboard (2023), a RAM situa-se no grupo de “modest innovators”, mas demonstra progressos consistentes em programas de incubação, digitalização e parcerias interinstitucionais (Startup Madeira, 2023; Almeida & Garrod, 2024).

Tabela 10. Comparação da RAM com outras RUP ibéricas e benchmarks internacionais (2023)

Indicador	RAM	Açores	Canárias	Média RUP	Países Baixos	Bruxelas
Taxa de inovação empresarial (%)	18,5	16,2	23,2	17,8	45,4	48,6
Digitalização de serviços públicos (%)	64	58	71	61	90	95
Startups incubadas (2023)	80	45	150	92	—	—
Posição no RIS	Modest	Modest	Moderate	Modest	Leader	Leader

Fonte: Elaboração própria com base em DREM (2024), INE (2024), PORDATA (2023), Eurostat (2023–2024), ISTAC (2024), Startup Madeira (2023), European Commission (2024), OECD (2024).

Estes resultados mostram que, apesar do avanço da RAM face a outras RUP, continua a existir uma distância estrutural em relação às regiões centrais da UE. Como defendem Almeida e Garrod (2024), este afastamento não resulta apenas da disponibilidade de financiamento, mas sobretudo da capacidade de articulação institucional e da massa crítica de recursos humanos.

O benchmarking internacional reforça a necessidade de estratégias de gestão multinível e cooperação inter-regional, alinhadas com as especificidades locais, para que a IA se torne verdadeiramente uma vantagem competitiva nas RUP (Majdak & Almeida, 2023; OECD, 2024).

5. Discussão dos Resultados

A análise confirma que a integração da IA na RAM está a gerar impactos positivos no ecossistema empreendedor e na educação, mas persiste um conjunto de barreiras estruturais que condicionam a escalabilidade das iniciativas, como salientam Pigola et al. (2021) e Leite & Leite (2024), a consolidação da IA como sendo uma vantagem competitiva sustentável exige políticas públicas robustas, formação continuada e redes colaborativas.

Tabela 11. Síntese dos Resultados e Interpretação Crítica

Eixo	Evidências (2018/2023)	Desafios identificados
Inovação e transformação digital	+78% de startups tecnológicas; +300% em projetos de IA em turismo	Escassez de massa crítica e recursos humanos qualificados
Capacitação e literacia digital	+350% bootcamps de IA; +240% workshops em escolas	Persistem desigualdades rurais e geracionais
Sustentabilidade e inclusão	Redução de 20% no consumo de água agrícola; projetos em energias renováveis	Dependência de fundos externos; resistência cultural à inovação
Tendências internacionais	RAM acima da média das RUP em inovação empresarial (18,5% vs 16,2%)	Distância estrutural face a líderes europeus (Países Baixos, BE)

Fonte: Elaboração própria com base em Startup Madeira (2023), Sousa & Tavares (2024), OECD (2024), Governo Regional da Madeira (2024), Marques et al. (2023), Silva et al. (2023), Eurostat (2023–2024), PORDATA (2023), European Commission (2024).

Apesar do crescimento quantitativo em programas e startups, os dados confirmam as limitações apontadas por Rodrigues e Costa (2025): a baixa densidade empresarial tecnológica e a escassez de competências especializadas continuam a restringir a capacidade da RAM de competir com regiões mais desenvolvidas. O caso analisado confirma que, apesar dos ganhos em eficiência e redução de desperdícios, a dependência de fundos externos e a ausência de um ecossistema sólido limitam a escalabilidade da inovação, em consonância com Mendonça e Oliveira (2025). A discussão também reforça a importância da identidade cultural e ambiental como fator diferenciador na aplicação da IA, em linha com Vinuesa et al. (2024), que defendem que a legitimidade social e a sustentabilidade ambiental são condições críticas para a aceitação tecnológica.

5.1 Síntese crítica

Os resultados confirmam que, apesar dos avanços registados, a integração da IA na RAM continua condicionada por fragilidades estruturais. Para superar estas limitações, emergem da análise cinco eixos estratégicos considerados críticos para orientar a consolidação do ecossistema regional de inovação, apresentados na Tabela 12.

Tabela 12. Eixos estratégicos para o fortalecimento da IA na RAM

Eixo estratégico	Descrição
Capacitação digital contínua	Formação de empreendedores e técnicos com foco em literacia ecológica e ética da IA
Financiamento direcionado	Linhas de apoio específicas para projetos ecológicos baseados em IA
Redes locais de inovação	Cooperação entre empresas, universidades, setor público e comunidades
Infraestruturas digitais resilientes	Investimento em conectividade segura e soberania de dados
Valorização da identidade cultural e ambiental	Integração de saberes locais e práticas sustentáveis como fator diferenciador

Fonte: Elaboração própria com base em Sousa & Tavares (2024), Costa & Pereira (2025), OECD (2024), Startup Madeira (2023), Marques et al. (2023), Comissão Europeia (2024), Governo Regional da Madeira (2024), Rodrigues & Costa (2025), European Commission (2025), Silva et al. (2023), Vinuesa et al. (2024), Majdak & Almeida (2023).

A leitura da Tabela 12 mostra que o fortalecimento da IA na RAM não depende apenas de investimento financeiro, mas da capacidade de articular políticas públicas consistentes, formação contínua e redes colaborativas. O estudo de caso da startup madeirense ilustra o potencial da IA em reduzir desperdícios e criar valor territorial; contudo, sem políticas de escala e integração em redes internacionais, estes resultados permanecem limitados (Domingos et al., 2025). Assim, confirma-se que a IA pode constituir um instrumento estratégico para o cumprimento dos ODS (8, 9, 11, 13) desde que ancorada em políticas adaptadas, envolvimento comunitário e valorização da identidade da RAM.

6. Conclusão

A adoção estratégica da IA e das tecnologias digitais na RAM revela-se uma oportunidade crítica para dinamizar o empreendedorismo sustentável, fomentar a inovação e reforçar a coesão territorial. Este estudo demonstrou que, apesar das limitações estruturais da insularidade, nomeadamente a dependência de financiamento externo e a escassez de recursos humanos qualificados da RAM, esta tem conseguido afirmar-se como um reduto de inovação tecnológica, apoiada na articulação entre municípios, universidades, centros de inovação, incubadoras e startups locais.

Os resultados evidenciam que o sucesso da transição digital da RAM depende de quatro fatores-chave: (1) políticas públicas integradas; (2) investimento contínuo em formação e literacia digital; (3) promoção de redes colaborativas e (4) valorização da identidade cultural.

Para além dos benefícios económicos diretos, a integração da IA deve alinhar-se com princípios éticos e de sustentabilidade ambiental, assegurando que a inovação tecnológica não apenas gera valor económico, mas também contribui para o bem-estar coletivo, para a equidade territorial e para o cumprimento dos ODS (8, 9, 11 e 13). A RAM demonstra que uma RUP pode responder aos desafios globais da transformação digital com criatividade, colaboração e visão estratégica, oferecendo um modelo replicável para outras RUP.

Conclui-se que a IA, quando articulada com políticas públicas robustas, formação empreendedora especializada e cooperação interinstitucional, tem potencial para transformar profundamente o panorama empreendedor da RAM.

Este estudo constitui um contributo pioneiro ao analisar criticamente o impacto da IA em RUP, com foco na RAM. A originalidade reside na articulação entre dados empíricos recentes, quadros comparativos e recomendações estratégicas, oferecendo simultaneamente valor académico e aplicabilidade prática para decisores políticos e agentes locais.

6.1. Recomendações/ Implicações

- Capacitação digital contínua: reforçar programas de formação em IA e literacia digital, com foco em zonas rurais e grupos vulneráveis (Sousa e Tavares, 2024).
- Redes colaborativas: estimular a cooperação entre autarquias, universidades, startups e associações empresariais (Almeida & Garrod, 2024).
- Financiamento direcionado: aproveitar fundos europeus e incentivos regionais para projetos-piloto em sustentabilidade, educação e inclusão social (Pereira & Almeida, 2023).
- Políticas públicas integradas: alinhar estratégias digitais com o perfil sociodemográfico e económico da RAM, em conformidade com os ODS (Leite & Leite, 2024; OECD, 2024).
- Participação comunitária e identidade cultural: garantir a inclusão das comunidades locais na transição digital, valorizando saberes e práticas tradicionais (Vinuesa et al., 2024).

Referências

- ADF. (2024). AI and digital futures. Recuperado de <https://www.adf.org>
- AI Future Learning. (2024). AI Future Learning project. Recuperado de <https://www.aifuturelearning.org>
- Almeida, J., & Garrod, B. (2024). Entrepreneurship and innovation in outermost regions: Challenges and opportunities. *Journal of Regional Studies*, 58(2), 145–163.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *Machine, platform, crowd: Harnessing our digital future*. W. W. Norton & Company.
- Comissão Europeia. (2024). *Outermost regions strategy 2021–2027*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Costa, L., & Pereira, J. (2025). *Entrepreneurial education and digital skills in insular regions*. ISCTE Research Reports.
- Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. *Harvard Business Review*, 96(1), 108–116.
- Dias de Figueiredo, A. (2024). *Educação digital e inovação pedagógica*. Coimbra University Press.
- Direção Regional de Estatística da Madeira (DREM). (2024). *População residente na Região Autónoma da Madeira em 2023*. Funchal: DREM.
- Domingos, F., Nogueira, P., & Reis, J. (2025). Inteligência artificial e desenvolvimento territorial sustentável em regiões insulares. *Revista de Estudos Regionais*, 17(2), 112–130
- European Commission. (2023). *Regional innovation scoreboard 2023*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2024). *European innovation scoreboard*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2025). *Digital transformation in the outermost regions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2023). *Regional accounts – GDP per capita by NUTS2 regions*. Brussels: Eurostat Database.
- Eurostat. (2024). *Population density by NUTS2 regions*. Brussels: Eurostat Database.
- Fernandes, P., Gomes, M., & Ribeiro, A. (2022). Innovation and regional development in the outermost regions of Europe. *Regional Development Studies*, 47(1), 88–103.
- Flick, U. (2024). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). London: SAGE.
- Governo de Portugal. (2024). *Estratégia Digital Nacional 2024*. Lisboa: República Portuguesa. <https://www.portugal.gov.pt>
- Governo Regional da Madeira. (2024). *Plano estratégico de inovação RAM 2024–2030*. Funchal: Secretaria Regional da Economia Digital.
- INE Portugal. (2024). *Perfil territorial da RAM e RAA*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE Portugal. (2024). *Estatísticas de ciência e tecnologia*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- ISTAC. (2024). *Instituto Canário de Estatística: Indicadores regionais 2024*. Governo das Canárias. <https://www.gobiernodecanarias.org/istac>
- Leite, E., & Leite, M. (2024). Inovação em contextos insulares: Cultura, ecologia e empreendedorismo digital. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 16(2), 77–95
- Leite, E., Silva, M., & Andrade, R. (2024). Empreendedorismo regenerativo em saúde: Perspetivas ontológicas e institucionais. *Revista de Inovação e Terapias*, 12(1), 45–67
- Majdak, M., & Almeida, R. (2023). AI for sustainable tourism in island regions. *Journal of Tourism Futures*, 9(3), 401–418.
- Marques, R., Sousa, L., & Tavares, P. (2023). Entrepreneurship and digital ecosystems in Madeira. *Madeira Business Review*, 12(1), 65–84.
- Mendonça, F., & Oliveira, C. (2025). Smart islands and digital entrepreneurship in the outermost regions. *Nova IMS*.
- Niklas, J., & Dencik, L. (2024). Digital inequalities and AI adoption. *AI & Society*, 39(2), 221–238.
- OECD. (2023). *Demographic statistics*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/data-00246-en>
- OECD. (2024). *Education and digital skills in remote territories*. Paris: OECD Publishing.
- Pereira, R., & Almeida, C. (2023). Innovation strategies for ultraperipheral regions. *Journal of Regional Policy*, 18(2), 54–72.
- Pigola, A., Leite, E., & Leite, F. (2021). Sustainable entrepreneurship in island health systems. *Health Innovation Journal*, 7(1), 23–35.
- Pinto, A., Ferreira, L., & Gomes, M. (2024). *Inteligência artificial e desenvolvimento sustentável em contextos insulares*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PORTATA. (2023). *Contas regionais da Madeira e Açores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- RAM Inovação. (2025). *Relatório de inovação da Região Autónoma da Madeira 2025*. Funchal: Governo Regional da Madeira
- Rodrigues, A., & Costa, P. (2025). *Digital transition challenges in peripheral regions*. U. Porto Press.
- Schwab, K. (2020). *The fourth industrial revolution*. Currency.
- Silva, R., Correia, J., & Mendes, T. (2023). *Artificial intelligence and sustainable development in Portugal*. Gulbenkian Research Reports.
- Silva, R., Mendes, T., & Correia, J. (2024). Policy discontinuities in AI adoption in peripheral regions. *Journal of Digital Policy*, 15(2), 76–92.

- Sousa, R., & Tavares, A. (2024). Inovação colaborativa e políticas públicas: o caso da Madeira. *Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional*, 18(1), 66–84.
- Startup Madeira. (2023). Relatório de atividades e impacto 2022–2023. Funchal: Startup Madeira.
- Student Guide to AI. (2025). Artificial intelligence in education. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2024). Education for sustainable futures with AI. Paris: UNESCO.
- Vinuesa, R., Azizpour, H., Leite, I., Balaam, M., Dignum, V., Domisch, S., ... Nerini, F. F. (2020). The role of artificial intelligence in achieving the sustainable development goals. *Nature Communications*, 11, 233.
- Vinuesa, R., Leite, I., & Dignum, V. (2024). AI for sustainable value chains. *Sustainability Science*, 19(3), 311–326.

Tecnologia e Empreendedorismo em Ação: A Revolução do Restic 36 na Bahia

Eduardo Silva Palmeira

UESC | espalmeira@cepedi.org.br

José Alfredo Santos Souza

CEPEDI | jalfredo@cepedi.org.br

Liliane Xavier Neves

UESC | liliane.xavier@cepedi.org.br

Ana Paula Perovano

UESB | ana.perovano@cepedi.org.br

Leila Vita Bastos

CEPEDI | leila.vita@cepedi.org.br

Resumo: O crescente avanço tecnológico revolucionou o desenvolvimento de softwares e o empreendedorismo, transformando-os como um pilar para o progresso socioeconômico brasileiro. No estado da Bahia, essa realidade vem impulsionando iniciativas como o Programa de Capacitação - Residência em TIC 36 – Empreendedorismo + Bahia + Tecnologia (RESTIC 36). Esse programa é desenvolvido pelo Centro de Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – CEPEDI, em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e coordenado pela Softex Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro – Softex. O RESTIC 36 propõe a formação especializada em tecnologia e empreendedorismo, alinhada às demandas do mercado e orientada para a promoção da inovação tecnológica, alinhada com as demandas do mercado. Proposto em duas fases: a primeira, ofereceu 1000 vagas voltadas para a formação técnica especializada em sete frentes, a saber, Ciência de Dados, Cloud, Front-End, Back-End, Full-Stack, Testes e Mobile, finalizada em dezembro de 2024; a segunda (em andamento) compreende a imersão tecnológica de 300 residentes, na qual estão sendo desenvolvidas soluções tecnológicas para problemas captados junto a diferentes empresas parceiras, instituições e sociedade civil. Neste texto, são apresentados os aspectos metodológicos do referido programa. Os participantes da primeira fase foram selecionados a partir de prova que envolveu conhecimentos de Raciocínio lógico, Informática Básica, Matemática e Algoritmos. As vagas no programa foram distribuídas levando em consideração nove polos distribuídos no estado da Bahia, os quais funcionam em instituições parceiras, estrategicamente escolhidos nas cidades de Barreiras, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Salvador e Vitória da Conquista. Na primeira fase, os participantes estiveram envolvidos em atividades semanais realizadas no formato remoto. Essas atividades foram fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem centradas em desafios tecnológicos do setor, a fim de promover habilidades atualizadas que permitissem uma atuação efetiva nas demandas do cenário tecnológico. Quinzenalmente foram realizados encontros presenciais nos quais os participantes, com a orientação de tutores, atuaram no desenvolvimento de desafios

tecnológicos e tiveram palestras de especialistas. Como resultado da primeira fase, 300 residentes foram selecionados e estão debruçados em projetos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) propostos por meio de parcerias com empresas, Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs) e o Governo da Bahia. Identifica-se como resultado que o RESTIC 36 contribui para a formação dos participantes promovendo o empreendedorismo, preparando-os para assumir um papel protagonista no mundo tecnológico.

Palavras-chave: empreendedorismo, tecnologia, capacitação, inovação, restic 36

Abstract: Rapid technological advances have revolutionised software development and entrepreneurship, transforming them into pillars of Brazilian socioeconomic progress. In the state of Bahia, this reality has been driving initiatives such as the Training Programme – ICT Residency 36 – Entrepreneurship + Bahia + Technology (RESTIC 36). This programme is developed by the Centre for Research, Technological Development and Innovation (CEPEDI), in partnership with the Ministry of Science, Technology and Innovation, and coordinated by Softex Association for the Promotion of Brazilian Software Excellence (Softex). RESTIC 36 offers specialised training in technology and entrepreneurship, aligned with market demands and geared towards promoting technological innovation. Proposed in two phases: the first offered 1,000 places for specialised technical training in seven areas, namely Data Science, Cloud, Front-End, Back-End, Full-Stack, Testing and Mobile, which ended in December 2024; the second (ongoing) comprises the technological immersion of 300 residents, in which technological solutions are being developed for problems identified with different partner companies, institutions, and civil society. This text presents the methodological aspects of the programme. Participants in the first phase were selected based on a test that assessed their knowledge of logical reasoning, basic IT, mathematics and algorithms. Places on the programme were allocated taking into account nine centres distributed across the state of Bahia, which operate in partner institutions strategically chosen in the cities of Barreiras, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Salvador and Vitória da Conquista. In the first phase, participants were involved in weekly activities carried out remotely. These activities were based on active learning methodologies focused on technological challenges in the sector, in order to promote up-to-date skills that would enable effective performance in response to the demands of the technological landscape. Fortnightly face-to-face meetings were held in which participants, under the guidance of tutors, worked on the development of technological challenges and attended lectures by specialists. As a result of the first phase, 300 residents were selected and are now working on Research, Development and Innovation (RD&I) projects proposed through partnerships with companies, Scientific and Technological Institutions (ICTs) and the Government of Bahia. The result is that RESTIC 36 contributes to the training of participants by promoting entrepreneurship, preparing them to take on a leading role in the technological world.

Keywords: entrepreneurship, technology, training, innovation, restic 36

INTRODUÇÃO

O Centro de Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - CEPEDI tem se destacado como protagonista no fortalecimento da formação profissional e tecnológica no Estado da Bahia. Desde 2002, o CEPEDI atua como uma Instituição de Ciência, Tecnologia e Inovação, sem fins lucrativos reconhecido e credenciado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTI). Possui como objetivo impulsionar pesquisas e projetos inovadores no setor de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), criando soluções que fazem a diferença.

Com mais de duas décadas de experiência, a atuação do CEPEDI é focada em oferecer serviços e soluções inovadoras em tecnologia, com objetivo de alcançar os melhores resultados para clientes, parceiros e a sociedade. Na perspectiva de Ferreira Júnior e Santos (2006) a instituição se destaca como protagonista no desenvolvimento, aplicação e disseminação de conhecimentos inovadores, tendo como propósito a criação de softwares, dispositivos eletrônicos inteligentes e a oferta de consultoria especializada para empresas do setor de tecnologia da informação.

Com a missão de desenvolver projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação, o CEPEDI busca criar soluções inovadoras, acessíveis e eficientes, promovendo avanços tecnológicos que transformam desafios em oportunidades. Dentre as ações que o CEPEDI vem desenvolvendo, destaca-se o Programa de Residência em TIC 36 - Empreendedorismo + Bahia + Tecnologia (RESTIC 36) que visa promover a capacitação tecnológica de excelência para profissionais e alunos na área de TIC, estruturado para atender às necessidades do mercado e fomentar o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades empreendedoras voltadas à inovação.

Este texto tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos do RESTIC 36. Especificamente, descrever a implementação do programa RESTIC 36, o qual foi dividido em duas fases principais: uma de formação técnica e outra de imersão em projetos reais contextualizando sua relevância para o desenvolvimento socioeconômico regional. Este estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa, exploratória e descritiva, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos processos, significados e contextos relacionados ao programa RESTIC 36. É pautado na análise documental cujos dados foram produzidos a partir da análise dos materiais do programa, como editais, cronogramas, relatórios de acompanhamento pedagógico e projetos desenvolvidos pelos residentes.

DA FORMAÇÃO À INOVAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO RESTIC 36

A proposta do programa RESTIC 36 está ancorada em quatro pilares que se entrelaçam na construção de um ecossistema formativo voltado à transformação tecnológica e social: empreendedorismo, tecnologia, capacitação profissional e difusão de inovação. Esta seção apresenta uma breve fundamentação destes eixos, articulando-os com os objetivos e estratégias do programa.

O empreendedorismo possui definição complexa (Barlach, 2011) e é frequentemente compreendido como um processo dinâmico e multifacetado (Barlach, 2009). Suas origens remetem à noção de “espírito empreendedor”, conforme apontado por

Drucker (2002), o que evidencia seu caráter subjetivo. Engloba a geração de riqueza, a criação de novos negócios, a promoção da inovação, a indução de mudanças, a geração de empregos, a agregação de valor e o desenvolvimento organizacional (Dornelas, 2001). Esses elementos são aplicáveis tanto a empresas emergentes quanto àquelas já consolidadas, que buscam estratégias inovadoras para ampliar sua atuação e sustentabilidade no mercado.

No campo educacional, essa abordagem tem ganhado força por meio de metodologias que promovem o protagonismo dos aprendizes, como a aprendizagem baseada na prática e os desafios de inovação. A abordagem do empreendedorismo no contexto da residência não se limita na apresentação de conteúdos e de metodologias de negócios, mas procura desenvolver nos residentes uma postura ativa de busca e construção de soluções, mobilizando recursos para transformar ideias em iniciativas concretas. Esse enfoque dialoga com autores como Dornelas (2001) que caracteriza o empreendedorismo como um processo de identificação de oportunidades, mobilizar recursos e enfrentar desafios. Assim, o RESTIC 36 forma não apenas residentes especializados, mas também empreendedores capazes de intervir em contextos locais com iniciativas inovadoras.

Desse modo, o RESTIC 36 está alinhado com os esforços locais, estaduais e nacionais que visam promover o desenvolvimento de competências empreendedoras e tecnológicas, com impacto direto no fortalecimento dos ecossistemas de inovação. Iniciativas como o Sistema Bahiana de Pesquisa e Inovação descrito por Fernandes et al. (2019), evidenciam como a Bahia vem estruturando arranjos voltados para a qualificação profissional e a transferência de tecnologias, buscando formar cidadãos protagonistas sociais. Esses arranjos, assim como o RESTIC 36, investem na formação como estratégia para impulsionar transformações sociais e econômicas por meio da inovação.

Nesse sentido, Macedo (2019) ao apresentar uma retrospectiva do desenvolvimento das TIC no mundo e, especificamente, na Bahia, destaca que, apesar dos avanços tecnológicos recentes, ainda persistem desafios locais significativos relacionados à formação de profissionais qualificados e à integração de tecnologias nos processos produtivos. O referido autor ressalta que há um descompasso entre a velocidade das transformações tecnológicas e a capacidade de absorção dessas inovações no contexto baiano, o que reforça a necessidade de programas de capacitação como o RESTIC 36, voltados para a superação dessas lacunas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a superação das lacunas apontadas por Macedo (2019) exige mais do que capacitação técnica convencional. Torna-se urgente a criação de ambientes formativos que também incorporem uma compreensão sobre o papel das tecnologias como eixo formativo e na transformação dos processos produtivos e sociais. É nesse ponto que iniciativas como o RESTIC 36 ganham relevância, ao propor uma abordagem integrada conectando formação profissional, inovação, empreendedorismo e desenvolvimento.

Assim, além de capacitar tecnicamente, o RESTIC 36 atua como vetor de inovação, ao criar um espaço de desenvolvimento de demandas reais, promovendo a difusão de novas tecnologias no setor produtivo local. A difusão de inovações configura-se como um processo

multifacetado, que envolve não apenas os atributos técnicos da inovação em si, mas também fatores sociais, culturais e relacionais que influenciam sua aceitação e disseminação. Conforme apontam Ferreira, Ruffoni e Carvalho (2018), esse processo depende do contexto em que a inovação é inserida, das redes de colaboração que sustentam sua circulação e da predisposição dos indivíduos em adotá-la.

Nesse sentido, os conceitos de inovação e difusão são profundamente imbricados. A inovação, por si só, não se realiza plenamente sem mecanismos que permitam sua propagação e incorporação por diferentes atores sociais. Para os autores, compreender a difusão de inovações, portanto, é avançar no entendimento do progresso tecnológico, reconhecendo que ele não ocorre de forma linear ou automática, mas sim por meio de interações complexas entre sujeitos e instituições. No RESTIC 36, os projetos desenvolvidos pelos residentes se constituem como potenciais inovações que, ao serem aplicadas em empresas parceiras e instituições públicas, encontram um ambiente favorável à adoção e à propagação dessas soluções.

Nesse panorama, o RESTIC 36 também se destaca por promover uma aprendizagem situada, que valoriza o conhecimento tácito e a troca de saberes entre os residentes, mentores e instituições parceiras. Tal abordagem rompe com modelos tradicionais de qualificação baseados na transmissão de conteúdos, apostando na resolução de problemas reais e na atuação dos residentes como protagonistas no processo formativo. Além disso, o RESTIC 36 contribui para a territorialização da inovação, ao articular políticas de desenvolvimento local com as vocações econômicas e sociais da região.

Esse movimento articula-se diretamente com a dimensão da capacitação, uma vez que o programa rompe com modelos tradicionais de qualificação baseados na exposição de conteúdos, apostando na resolução de problemas reais e na atuação dos residentes como protagonistas no processo formativo. Tal abordagem valoriza o conhecimento e a troca de saberes entre residentes e tutores, em consonância com Chiavenato (2014), que defendem que a formação de competências inovadoras requer a articulação entre saberes formais, experiências práticas e redes de cooperação.

Considerando o cenário aqui apresentado, é possível compreender que o RESTIC 36 se integra em um ecossistema baiano em evolução, conectando a formação técnica especializada, o empreendedorismo e a construção de soluções inovadoras para desafios. A residência está contribuindo não apenas para qualificar profissionais, mas, também para fomentar um ambiente de inovação que dialoga com as políticas públicas de desenvolvimento tecnológico e com as dinâmicas de difusão de inovação descritas na literatura.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada é a qualitativa, a qual valoriza a compreensão dos processos, significados e contextos, nesse caso, inerentes ao RESTIC 36. Essa abordagem privilegia a descrição detalhada e a análise indutiva dos dados, conforme os princípios delineados por (Creswell, 2010). Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e

descritiva, cujo propósito é não apenas favorecer uma maior familiaridade com o objeto investigado, mas também torná-lo mais explícito e compreensível (Gil, 2002). Nesse sentido, além de apresentar a estrutura, a implementação e os resultados iniciais do RESTIC 36, busca-se também algumas relações entre as variáveis constituintes, como formação, empreendedorismo e inovação tecnológica.

Como procedimento, empregamos o estudo de caso (Yin, 2001) tomando o próprio programa RESTIC 36 como unidade de análise. Esta opção justifica-se por permitir uma investigação intensiva e contextualizada do fenômeno em seu contexto, capturando a complexidade de sua operacionalização e seus desdobramentos e alinhamento com as demandas de formação em tecnologia e empreendedorismo no estado da Bahia.

Os dados foram produzidos a partir da análise dos materiais do programa, como editais, cronogramas, relatórios de acompanhamento pedagógico, projetos desenvolvidos pelos residentes e o e-book de relatos de experiências. Além disso, foram utilizados dados secundários quantitativos e qualitativos fornecidos pela coordenação do RESTIC 36, incluindo números de inscritos, distribuição de vagas, desempenho nas avaliações e critérios de seleção para a fase imersiva.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO RESTIC 36

Essa seção tem como objetivo apresentar a estrutura metodológica adotada na implementação do programa RESTIC 36, evidenciando suas etapas, estratégias pedagógicas e critérios de organização. Abrange desde o planejamento inicial até a execução das atividades formativas e imersivas, destacando as trilhas tecnológicas ofertadas e a logística envolvida na distribuição dos polos regionais.

O programa RESTIC 36 foi estruturado em duas fases principais: A Fase 1 denominada de Capacitação Tecnológica + Empreendedorismo teve duração de 06 (seis) meses, que previa formação, em formato híbrido, com aulas remotas via internet, nas quais foram desenvolvidas atividades síncronas e assíncronas, e aulas presenciais, que seguiam a programação das trilhas tecnológicas formativas, quais sejam Ciência de Dados, Cloud, Front-End, Back-End, Full-Stack, Testes e Mobile. Cada participante pôde optar por uma das trilhas tecnológicas ofertadas, de acordo com seu interesse. Essa escolha foi realizada no momento da inscrição, permitindo que os residentes se envolvessem de forma mais direcionada com conteúdos específicos ou de sua área de atuação ou afinidade, o que pode favorecer o engajamento e a personalização da experiência formativa.

A Residência Tecnológica foi planejada para acontecer durante a Fase 2 em que foram selecionados residentes para a realização de um período imersivo, com duração de 10 (dez) meses, no qual estão sendo aplicados os conhecimentos técnicos adquiridos na construção de soluções para os desafios tecnológicos capturados junto a empresas, ICT, sociedade e Governo da Bahia. Essa fase encontra-se atualmente em desenvolvimento. Implementar um programa dessa magnitude, em um estado com grandes dimensões como a Bahia, envolveu logística. Nesse cenário, as vagas no programa foram distribuídas levando

em consideração nove polos, os quais funcionam em instituições parceiras, estrategicamente escolhidos.

Figura 1 – Distribuição dos polos de formação e cidades de abrangência

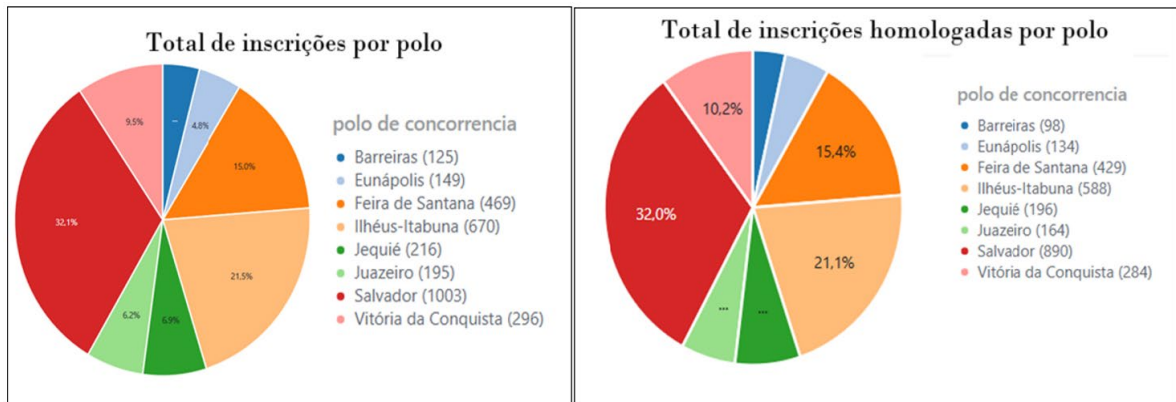


Fonte: Dados do RESTIC 36.

Para dar início às atividades da Fase 1, foi elaborado pelas equipes pedagógica e técnica do RESTIC 36 um Edital³⁸ com a finalidade de selecionar candidatos para essa fase do Programa, visando o provimento de 1.000 (mil) vagas nas trilhas tecnológicas previstas. O Edital ainda reservava 50% das vagas disponíveis para ações afirmativas, distribuídas da seguinte forma: 60% para autodeclarados pretos ou pardos; 30% para beneficiários de programas sociais, tais como Bolsa Família, Pronatec e Prouni; 5% para quilombolas ou indígenas; e 5% para pessoas com deficiência. Ao todo foram homologadas 3.123 inscrições de candidatos de diferentes perfis para atuação nos nove polos espalhados pela Bahia. Foram homologadas 2.783 inscrições, como ilustrado a seguir na Figura 2.

Figura 2 – Número de inscrições na seleção para a Fase 1 do RESTIC 36 por polo.

³⁸ Edital 01/2024 CEPEDI, disponível em <https://www.restic36.cepedi.org.br/edital.pdf>.



Fonte: Dados do RESTIC 36.

Os participantes da primeira fase foram selecionados a partir do resultado dos desempenhos em uma prova *online* realizada em uma plataforma própria composta por questões de múltipla escolha e questões discursivas. A prova envolveu conhecimentos de Raciocínio Lógico (2 questões), Informática Básica (3 questões), Matemática (4 questões) e Algoritmos (5 questões). Cada questão de múltipla escolha valeu 05 (cinco) pontos, totalizando 70 (setenta) pontos, e foram distribuídas aleatoriamente a partir de um banco de questões construído pela equipe de professores do Programa RESTIC 36. As questões discursivas, de caráter classificatório, foram distribuídas de acordo com a trilha escolhida pelo candidato.

Na primeira fase, após a seleção e o processo de matrícula, os participantes estiveram envolvidos em atividades semanais realizadas no formato remoto. Essas atividades foram fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem centradas em desafios tecnológicos, a fim de promover habilidades atualizadas que permitissem uma atuação efetiva nas demandas do cenário tecnológico.

As atividades da primeira fase foram organizadas em dois núcleos com carga horária bem definida: Capacitação Básica - 260h; Trilha Tecnológica - 300h. Inicialmente, os residentes cumpriram 60 horas de atividades referentes a Raciocínio Lógico. No que diz respeito às atividades das trilhas tecnológicas - a saber, Ciência de Dados, Cloud, Front-End, Back-End, Full-Stack, Testes e Mobile - os residentes cumpriram 300 horas. Essas atividades foram organizadas em quatro unidades, nas quais consistiam:

Aprofundamento teórico e desafios tecnológicos a partir de material disponibilizado na plataforma Moodle.

Videoaulas teóricas dos professores vinculados ao projeto disponibilizadas na plataforma Moodle. Na unidade quatro foi disponibilizado uma videoaula prática, além da videoaula teórica.

Atividades avaliativas *online*.

A equipe técnica do Programa RESTIC 36 acompanhou o cumprimento das atividades semanais desenvolvidas pelos residentes e solicitava a intervenção da equipe pedagógica sempre que necessário. Os residentes tinham ainda o acompanhamento de tutores selecionados por meio de Edital, os quais se reuniam semanalmente, de forma

remota e síncrona, com os residentes para auxiliá-los nas dúvidas que pudessem surgir. Esse acompanhamento também acontecia por meio da plataforma Moodle e no aplicativo *Discord*, sendo que neste último, além da interação tutor – residentes, aconteciam as interações residentes - residentes.

Quinzenalmente foram realizados encontros presenciais nos quais os residentes, com a orientação dos tutores, atuaram no desenvolvimento dos desafios tecnológicos e tiveram palestras de especialistas. Nesses encontros os residentes também tiveram a oportunidade de interagir com os professores que participaram desses momentos de forma remota e síncrona.

Figura 3 – Momento com os professores das trilhas no auditório do polo de Feira de Santana e desenvolvimento dos desafios no laboratório de informática do polo de Eunápolis



Fonte: Dados do RESTIC 36

As atividades referentes ao Empreendedorismo aconteceram de forma remota e paralelamente às atividades das trilhas tecnológicas. Os residentes cumpriram 200 horas de atividades que envolveram *Leadership communication*, Estratégias e modelos de negócio e Empreendedorismo. Essa foi uma parte importante da primeira fase do RESTIC 36, que está comprometida com a formação empreendedora para atuação no mercado de TIC, promovendo capacitação para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o atendimento das demandas do setor tecnológico.

Os residentes, organizados em equipes, desenvolveram projetos que foram submetidos a um processo avaliativo estruturado em quatro etapas, compondo um funil de inovação: (1) ideação, (2) modelo de negócio, (3) desenvolvimento tecnológico, (4) prototipagem. A partir dessa avaliação, os vinte melhores projetos foram selecionados para participarem do *Hackathon* “Tecnologia que transforma”. O evento adotou um modelo intensivo de inovação aberta, envolvendo mentorias temáticas que auxiliaram no aperfeiçoamento das soluções em relação a proposta de valor, remodelagem de negócio e comunicação estratégica. As equipes participaram, ainda, de simulações de apresentação, por meio das sessões de *speed dating* e *pitch* avaliadas por uma banca composta por especialistas e atuantes no ecossistema de ciência, tecnologia e inovação.

Como resultado da primeira fase, 300 residentes foram selecionados e estão debruçados em projetos propostos por meio de parcerias com empresas, instituições científicas e tecnológicas e o Governo da Bahia. A Tabela 1 apresenta a distribuição das vagas na fase 1 e na fase 2 por polos de formação.

Tabela 1 – Distribuição das vagas na fase 1 e fase 2 do RESTIC 36

Polo de Formação	Distribuição das vagas Fase 1	Distribuição das vagas Fase 2
Barreiras	61	12
Eunápolis	100	7
Feira de Santana	160	44
Ilhéus	70	29
Itabuna	70	23
Jéquié	100	36
Juazeiro	100	22
Salvador	175	61
Vitória da Conquista	164	66
Total	1000	300

Fonte: Dados do CEPEDI

Na seleção para a segunda fase foram considerados o desempenho dos residentes nas trilhas, a partir do cumprimento das atividades e resultados das avaliações que aconteceram em cada uma das quatro unidades, além da assiduidade dos residentes nas atividades presenciais.

Os 300 residentes selecionados foram organizados em equipes para o desenvolvimento de 40 projetos tecnológicos, voltados à resolução de desafios reais captados junto a empresas privadas, Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs), órgãos governamentais e organizações da sociedade civil, previamente analisados e selecionados por um comitê de avaliação.

A metodologia aplicada na Fase 2, em desenvolvimento, é orientada à imersão prática, com duração de 10 meses e carga horária total de 800 horas, distribuídas entre atividades assíncronas (459h), síncronas (273h) e presenciais (68h). A execução dos projetos é guiada pelo framework ágil Scrum, estruturado em sprints quinzenais com reuniões de planejamento (*Sprint Planning*), execução técnica colaborativa, encontros diários de alinhamento (*Daily Scrum*), revisão das entregas e retrospectiva (*Sprint Review*). Os desafios foram organizados a partir de um Product Backlog, uma lista dinâmica e priorizada de funcionalidades e tarefas, construída com base nas demandas reais dos parceiros externos. Esses atuam como Product Owner (PO) dos projetos e cada grupo é gerenciado por um especialista disponibilizado pelo programa.

A metodologia foi ainda enriquecida pela aplicação das *100 Tarefas para Startups* proposta por Martin Bell (2021), que organiza o processo de criação de uma startup em marcos sequenciais, desde a validação do problema até a escalabilidade do negócio, permitindo aos residentes vivenciarem, de forma progressiva, todas as etapas do

desenvolvimento de uma startup, integrando teoria e prática em um ciclo contínuo de aprendizagem, validação e entrega incremental de valor. Desta forma, a metodologia aplicada reflete os fundamentos descritos por Drucker (2002), que trata o empreendedorismo e a inovação como disciplinas que podem ser aprendidas, sistematizadas e aplicadas em qualquer setor, e que defende que empreender é um processo estruturado que se inicia na identificação de oportunidades e na capacidade de transformar ideias em soluções viáveis e sustentáveis.

EVIDÊNCIAS DE TRANSFORMAÇÃO: RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE O RESTIC 36

Os resultados obtidos no âmbito do programa RESTIC 36 evidenciaram não apenas o cumprimento dos objetivos propostos, mas também refletiram a eficiência da metodologia utilizada. Do ponto de vista da eficiência, observou-se a otimização dos recursos e tempo graças à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle) e ferramentas de comunicação síncrona (Discord), que permitiram o acompanhamento contínuo dos projetos. Os indicadores de qualidade e adesão mostraram-se robustos: a grande maioria das equipes concluiu todas as etapas do funil de inovação e os projetos apresentaram melhoria contínua em critérios como clareza, viabilidade e inovação ao longo das fases.

A iniciativa de formação tecnológica constituiu-se em um espaço vivo de troca de experiências, superação de desafios e desenvolvimento de soluções para demandas da sociedade, tal como preconizado na literatura sobre a aprendizagem colaborativa e ecossistemas de inovação (Chiavenato, 2014). Os participantes foram desafiados a aprender de forma ativa, prática e colaborativa, em consonância com os princípios do empreendedorismo (Dornellas, 2001). Um dos produtos tangíveis dessa fase é o E-book intitulado Programa de Capacitação Residência em TIC 36: Relatos de Desafios e Conquistas Tecnológicas³⁹ (Neves, Perovano & Souza 2025), contendo 89 relatos de experiências escritos pelos grupos de residentes, em que eles apresentam um resumo do processo de desenvolvimento da solução e da proposta de negócio. Este produto não apenas documenta a jornada formativa, mas também serve como ferramenta de disseminação de conhecimento e inspiração para futuras edições e outros ecossistemas.

Outro resultado da primeira fase, foi a realização do *Hackathon* “Tecnologia que transforma”, ocorrido nos dias 24, 25 e 26 de janeiro de 2025, na cidade de Salvador - Bahia. O evento reuniu 118 residentes, organizados em equipes, que foram desafiados a aplicar os conhecimentos técnicos e empreendedores adquiridos ao longo da capacitação em 19 projetos de base tecnológica. A programação do evento incluiu palestras, mentorias temáticas nas áreas de pitch, modelagem de negócios e marketing, proporcionando suporte especializado para a estruturação das soluções. Ao final, os projetos foram avaliados por profissionais renomados do setor de tecnologia e inovação, com base nos seguintes critérios: (i) Inovação e Criatividade, (ii) Viabilidade Técnica, (iii) Impacto

³⁹ Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/programa-de-capitacao-residencia-em-tic-36-relatos-de-desafios-e-conquistas-tecnologicas/>.

Social/Econômico, (iv) Modelagem de Negócios, (v) Apresentação (Pitch), refletindo as múltiplas dimensões da inovação discutidas por Drucker (2002). As três propostas com maior desempenho foram premiadas.

O Hackathon também representou um momento de transição entre a formação teórica e a aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da primeira fase do programa. A atividade proporcionou um ambiente estruturado para que os residentes elaborassem propostas de solução com base em demandas reais e recebessem orientações técnicas e de negócios. Durante o evento, foram estabelecidos contatos com profissionais do setor, e uma das equipes recebeu uma proposta de parceria de um dos mentores, em fase de construção, desdobrando na realização de consultorias técnicas e mentorias voltadas ao aprimoramento da solução apresentada o que exemplifica o processo de difusão de inovações e a formação de redes de colaboração destacados por Ferreira, Ruffoni e Carvalho (2018).

Entre os resultados mais relevantes do programa, destacam-se a geração de protótipos e produtos mínimos viáveis (MVPs) em setores estratégicos, como saúde digital, educação inclusiva, agricultura familiar e gestão pública, todos com potencial palpável de implementação e escalabilidade. Além dos produtos desenvolvidos, registou-se um fortalecimento das competências técnicas e empreendedoras dos participantes, que relataram avanços significativos em habilidades como programação, validação de mercado e pitch. Outro ponto relevante foi a formação de redes de colaboração entre alunos, mentores, instituições de apoio e agentes do ecossistema local, fomentando parcerias que podem perdurar além do programa.

Ao final da Fase 2, é prevista a entrega de 40 soluções tecnológicas desenvolvidas a partir de desafios reais, propostos por instituições parceiras. Os projetos que apresentarem maior nível de maturidade, viabilidade mercadológica e potencial de escalabilidade poderão avançar para o processo de estruturação de startups. Está programada, para o encerramento do programa, a realização de um evento com o objetivo de promover a conexão entre essas iniciativas empreendedoras e potenciais investidores ou parceiros institucionais, além da premiação dos três projetos mais bem avaliados, com base em critérios previamente estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e reflexões apresentados ao longo deste artigo evidenciam que o RESTIC 36 representa uma iniciativa inovadora e estratégica no campo da formação tecnológica e empreendedora, especialmente no contexto das políticas voltadas ao desenvolvimento regional e à inclusão produtiva. A Residência em TIC 36 se comprometeu com a formação de profissionais diferenciados, promovendo um espaço para a construção de conhecimentos técnicos sólidos, capacidade de inovação, habilidades empreendedoras e competências interpessoais. Esse perfil está alinhado com a demanda profissional do atual cenário tecnológico, que está em constante evolução.

A estrutura metodológica adotada, pautada em trilhas tecnológicas, desafios práticos e atividades imersivas, possibilitou aos participantes vivenciar experiências formativas alinhadas às exigências do mercado digital contemporâneo. A abordagem híbrida, combinando momentos presenciais e remotos, favoreceu a flexibilidade e a ampliação do acesso, especialmente em regiões com menor oferta de formação especializada. A possibilidade de escolha das trilhas por parte dos residentes reforçou a personalização da trajetória formativa, promovendo maior engajamento e apropriação dos conteúdos.

Um ponto importante na implementação e desenvolvimento desta proposta de capacitação tecnológica foi a parceria com instituições de ensino superior em diferentes partes do território do estado da Bahia. Isso permitiu o alcance pretendido na idealização do Programa, que buscou oportunizar uma capacitação para o desenvolvimento tecnológico e inovação não só na capital do estado ou cidades maiores.

A experiência vivenciada pelos mil residentes no programa RESTIC 36 incluiu não apenas habilidades técnicas avançadas, mas também capacidade de liderar inovações e empreendimentos no setor de TIC, o que foi experienciado no Hackathon realizado ao fim da primeira fase do Programa e a sistematização de 89 relatos de experiências demonstram não apenas a eficácia da proposta, mas também seu potencial de replicabilidade e escalabilidade.

Com a estrutura de formação desenvolvida, espera-se que os residentes tenham desenvolvido um olhar apurado para identificar oportunidades de mercado, capacitados para desenvolver e implementar modelos de negócios inovadores e sustentáveis. Além disso, o Programa de atenção à uma preparação para a liderança de projetos tecnológicos com um forte componente inovador, aplicando conceitos de startups e inovação aberta, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento econômico e tecnológico na Bahia.

A experiência da Residência em TIC 36 evidencia o papel estratégico de programas de formação tecnológica aplicados na articulação entre qualificação profissional, inovação e desenvolvimento regional. Estruturada com base em metodologias ativas e orientada à resolução de problemas reais, a residência vem proporcionando um ambiente formativo dinâmico, no qual os participantes podem desenvolver competências técnicas, empreendedoras e colaborativas, em consonância com as demandas atuais do setor de tecnologia da informação e comunicação.

A atuação em rede, envolvendo instituições de ensino, empresas, organizações sociais e entes governamentais, foi um elemento central para o êxito do programa, promovendo um espaço de aprendizado situado, contextualizado e vinculado a desafios concretos. Ao mesmo tempo, o acompanhamento contínuo por tutores e mentores especializados favoreceu a maturação progressiva dos projetos, o fortalecimento das equipes e a autonomia na tomada de decisão.

Do ponto de vista teórico, o RESTIC 36 materializa os conceitos discutidos na literatura sobre empreendedorismo como prática formativa (Dornelas, 2001; Drucker, 2002), tecnologia como vetor de transformação, capacitação profissional baseada em

metodologias ativas (Chiavenato, 2014) e difusão da inovação por meio de redes colaborativas (Ferreira, Ruffoni & Carvalho, 2018). A integração desses eixos conceituais na prática pedagógica do programa revela uma proposta formativa, capaz de responder às demandas complexas da sociedade contemporânea.

Do ponto de vista metodológico, a adoção de ferramentas de gestão ágil e a estruturação de trilhas de desenvolvimento alinhadas à lógica de produtos e serviços inovadores contribuíram para o aprofundamento do processo formativo. A residência não apenas preparou os participantes para atuar no mercado de TIC, mas também os capacitou a liderar iniciativas inovadoras.

O programa também aponta caminhos para políticas públicas voltadas à interiorização da inovação, ao aproximar práticas de desenvolvimento tecnológico de territórios historicamente menos integrados a esse tipo de dinâmica. A atuação em polos regionais, a valorização da diversidade de perfis dos participantes e a promoção de soluções aplicadas a contextos reais são elementos que reforçam o caráter inclusivo e transformador da iniciativa. Ao reunir diversidade geográfica, social e institucional em torno de um propósito comum, a Residência em TIC 36 se configura como um modelo replicável de formação e inovação orientada a resultados concretos e sustentáveis.

Para futuras edições, recomenda-se o fortalecimento das estratégias de acompanhamento longitudinal dos egressos, visando avaliar o impacto da formação na inserção profissional e na geração de empreendimentos tecnológicos. Além disso, a ampliação das parcerias com o setor produtivo e com instituições públicas pode contribuir para a sustentabilidade dos projetos desenvolvidos e para a consolidação de uma política de residência tecnológica como instrumento de desenvolvimento regional.

Em síntese, o RESTIC 36 não apenas promoveu a formação de profissionais qualificados, mas também fomentou a criação de soluções inovadoras com potencial de impacto social, econômico e territorial. Trata-se de uma experiência que reafirma o papel da educação tecnológica como vetor de transformação e como ferramenta estratégica para o fortalecimento da cidadania digital e do empreendedorismo inclusivo.

REFERÊNCIAS

- Barlach, L. (2009). *A criatividade humana sob a ótica do empreendedorismo inovador*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barlach, L. (2011). Empreendedorismo ou profissão: Um desafio para orientadores (as). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 119-125.
- Bell, M. (2025). *100 Tasks: A Startup OS*.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. (4. ed.). Barueri, SP: Manole.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de M. Lopes. (3. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Dornellas, J. C. A. (2001). *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. Rio de Janeiro, RJ: Campus.
- Drucker P. F. (2002). *Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson.
- Fernandes, K. V. S.; Miranda, J. G. V.; Marques, M. I. & Ribeiro, N. M. A difusão de inovações. (2019). In. Ribeiro, N. M.; Souza, C. R., Freitas, A. E. S. (Orgs.). *Ecossistemas de inovação: análise para além das fronteiras* (pp. 195-213). Salvador, BA: EDIFBA.
- Ferreira Júnior, H. D. M., & Santos, L. D. (2006). Sistemas e arranjos produtivos locais: o caso do pólo de informática de Ilhéus (BA). *Revista de economia contemporânea*, 10, 411-442.

- Ferreira, J. L.; Ruffoni, J.; Carvalho, A. M. (2018). Dinâmica da difusão de inovações no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Inovação*, v. 17, n. 01, p. 175-200.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa (4a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Macedo; R. J. A. (2019). Tecnologias da informação e comunicação no mundo e na Bahia: retrospectiva e desafios. In. Ribeiro, N. M.; Souza, C. R., Freitas, A. E. S. (Orgs.). *Ecossistemas de inovação: análise para além das fronteiras* (pp. 217-253). Salvador, BA: EDIFBA.
- Neves, L. X., Perovano, A. P., & Souza, J. A. (Orgs.). (2025). *Programa de capacitação – Residência em TIC 36: Relatos de desafios e conquistas tecnológicas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Yin, R. K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos (D. Grassi, Trad.; 2a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

ÁREA TEMÁTICA 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DE APOIO AO EMPREENDEDORISMO

Da Sobrevivência à Autonomia: O Papel do Estado na Promoção do Empreendedorismo Popular como Ferramenta de Inclusão Produtiva

Jhonas Max Guimarães Dias
PPGCIS – PUC-Rio | jhonas.gdias@gmail.com
ORCID: 0009-0003-8497-0476

Resumo: Este artigo defende o empreendedorismo popular como elemento estratégico das políticas públicas de inclusão produtiva no Brasil, com potencial para contribuir de forma efetiva e sustentável para a redução da pobreza. A partir de uma revisão integrativa de literatura e documentos oficiais, analisa-se como o marco legal, os instrumentos de fomento e as capacidades estatais podem transformar o empreendedorismo de estratégia de sobrevivência em vetor de autonomia econômica e desenvolvimento regional. O texto articula aportes teóricos clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais, Economia Política e Administração Pública, destacando a importância da atuação integrada das esferas federal, estadual e municipal. Conclui-se que, quando sustentado por financiamento orientado, qualificação permanente e coordenação multinível, o empreendedorismo popular configura-se como instrumento de cidadania econômica capaz de dinamizar economias locais e promover justiça social.

Palavras-chave: empreendedorismo popular, inclusão produtiva, políticas públicas, desenvolvimento regional, pobreza.

Abstract

This article argues that popular entrepreneurship is a strategic component of public policies for productive inclusion in Brazil, with the potential to effectively and sustainably reduce poverty. Based on an integrative review of literature and official documents, it examines how the legal framework, support instruments, and state capacities can transform entrepreneurship from a survival strategy into a driver of economic autonomy and regional development. The text combines classical and contemporary theoretical contributions from Social Sciences, Political Economy, and Public Administration, emphasizing the importance of integrated action by federal, state, and municipal governments. It concludes that, when supported by targeted financing, continuous training, and multi-level coordination, popular entrepreneurship becomes an instrument of economic citizenship capable of boosting local economies and fostering social justice.

Keywords: popular entrepreneurship, productive inclusion, public policies, regional development, poverty

Introdução

A persistência de altos índices de pobreza no Brasil, notadamente em suas dimensões monetária, de acesso a serviços básicos e de participação econômica, continua a desafiar políticas públicas que pretendem ir além do alívio momentâneo da carência. A nossa história recente mostra, contudo, que “os insucessos na superação da pobreza no Brasil definitivamente não parecem resultar de falta de compromisso” (Paes de Barros, 2022, p. 10). Como lembra Paes de Barros (2022), a Constituição Federal (Brasil, 1988), no Item III do Art. 3º, diz que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: erradicar a pobreza [...]” (Paes de Barros, 2022, p. 9), assim como o 1º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) estipula como meta para o Brasil eliminar, em todas as localidades, toda sorte de pobreza (Nações Unidas, 2021).

Embora as duas últimas décadas tenham visto avanços em programas de transferência de renda e demais programas de combate à miséria, o Brasil ainda possui um contingente significativo de pessoas em vulnerabilidade social. Segundo dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em dezembro de 2024 (IBGE, 2024), o Brasil registrou 27,4% de sua população abaixo da linha de pobreza adotada pelo Banco Mundial (US\$ 6,85 PPC por dia ou R\$ 665,00 por mês) no ano de 2023. Ao passo que a proporção da população abaixo da linha da extrema pobreza (US\$ 2,15 PPC por dia ou R\$ 209,00 por mês) foi de 4,4% no mesmo período. Em termos numéricos, possuímos 59 milhões de pessoas em situação de pobreza, e 9,5 milhões em extrema pobreza. Mesmo que ainda lidemos com números alarmantes neste sentido, o Brasil já provou saber reduzir a pobreza, afinal, “do início do milênio até 2015 o Brasil reduziu a porcentagem de pessoas em famílias com renda per capita inferior à linha da pobreza de 18% para 6% (Paes de Barros, 2022, p. 9), tendo sido, ao todo, 25 milhões de pessoas retiradas da pobreza ao longo desse período. Um feito inquestionável na luta contra a miséria.

Os números de pobreza no Brasil, elencados no parágrafo anterior, reforçam a necessidade de dedicarmos especial atenção às políticas públicas voltadas à superação desse fenômeno. O desafio não recai necessariamente na ausência de recursos suficientes para sanar o problema em questão, afinal, como nos mostra Paes de Barros (2022), a soma da renda que falta à parcela mais pobre da população brasileira representa apenas cerca de 2% do total destinado pelo Estado brasileiro às políticas sociais. Claramente estamos compromissados e dispomos de recursos suficientes para esse enfrentamento, a dificuldade está em estabelecer o desenho mais eficaz para as políticas. As trajetórias de famílias em situação de vulnerabilidade permanecem frequentemente circunscritas à lógica da sobrevivência, com reduzidas oportunidades de acumular ativos, diversificar fontes de rendimento e ampliar liberdades substantivas (Sen, 2020). Nesse cenário, políticas de inclusão produtiva surgem como alternativa capaz de articular trabalho, geração de renda e pertencimento social. Entretanto, tal alternativa somente alcança seu potencial transformador quando respaldada por um arranjo estatal que garanta condições estruturais mínimas para sua execução, como investimento contínuo em educação básica e

profissionalizante, fomento à atração de empresas e geração de emprego, favorecimento de bom ambiente para negócios e crescimento econômico e melhorias em serviços básicos (saúde, saneamento, transporte e outros).

Compreender a pobreza como privação de capacidades (Sen, 2020) e, simultaneamente, entender pobres como aqueles com renda abaixo da linha de pobreza estabelecida, incapazes, portanto, de atender ao conjunto de necessidades consideradas mínimas naquela sociedade (Rocha, 2006), exige que políticas de inclusão ultrapassem a dualidade clássico-assistencialista entre proteção e promoção. A noção de inclusão produtiva, aqui tratada como um continuum que parte do acesso a renda básica e culmina na autonomia econômica, pressupõe instrumentos capazes de ativar competências profissionais, ampliar oportunidades de inovação e sustentar encadeamentos locais. Em outras palavras, trata-se de deslocar o eixo da discussão do mero consumo para a geração de valor no território, condição fundamental para romper ciclos intergeracionais de pobreza.

É importante frisar que as políticas de transferência condicionada de renda no Brasil, há tempo testadas nas esferas municipal, estadual e principalmente federal, a exemplo do Bolsa Família, possuem sucesso incontestável na redução da pobreza e se traduzem como instrumento indispensável nessa luta, porém, segundo Paes de Barros (2022), não suficiente, nem central. Como defendido pelo autor, é necessário um processo bem sucedido de inclusão produtiva para a superação da pobreza de forma efetiva e duradoura, através da renda autonomamente obtida pelo trabalho de membros da família em idade ativa, resultando em um valor que ultrapasse a linha da pobreza (Paes de Barros, 2022).

A proposta central desse trabalho é defender o empreendedorismo como peça importante de políticas públicas de combate à pobreza voltadas para a inclusão produtiva, além de destacar a importância do papel do Estado e das esferas administrativas subnacionais na implementação de políticas de fomento ao empreendedorismo. Estados e municípios devem desenvolver políticas de inclusão produtiva dada à importância de se promover o desenvolvimento regional, haja vista que tais entes administrativos detêm maior domínio sobre as especificidades de seus territórios, podendo elaborar políticas moldadas às suas respectivas particularidades e necessidades.

Do ponto de vista teórico, o empreendedorismo é abordado neste trabalho a partir de quatro vertentes complementares. Em Schumpeter (1942) encontra-se a visão de destruição criadora, na qual o empreendedor introduz novas combinações produtivas que reordenam mercados. Drucker (1985) traz o empreendedorismo como prática sistemática de gestão de oportunidades derivadas de mudanças tecnológicas e sociais. Singer (2002) convida a olhar para a economia solidária, resgatando experiências associativas e autogestionárias que se adensam em contextos de informalidade. Por fim, Mazzucato (2013) recoloca o Estado como agente que assume riscos, coordena missões e cria mercados em vez de apenas corrigi-los. Em diálogo com esses autores, compreendemos o empreendedorismo popular não simplesmente como estratégia individual de fuga da

pobreza, mas como componente de um projeto público de desenvolvimento que articule inovação, proteção social e justiça distributiva.

Na prática, tal projeto demanda arquitetura institucional integrada: marco legal estável que garanta direitos (por exemplo, a Lei Complementar 123/2006, que estabelece tratamento diferenciado às micro e pequenas empresas), instrumentos de crédito produtivo orientado (Lei 13.636/2018), políticas de capacitação e assistência técnica permanentes, mecanismos de compras públicas que gerem demanda previsível e ações de valorização das economias locais. Ao reunir esses vetores, o Estado converge proteção social e dinamização econômica, transformando o empreendedorismo popular em ponte entre políticas assistenciais e estratégias de desenvolvimento territorial.

Apesar dos avanços normativos, a literatura nacional ainda parece carecer de sínteses teóricas que articulem empreendedorismo, inclusão produtiva e cidadania econômica sob o prisma das capacidades estatais. Este artigo pretende ajudar a preencher essa lacuna ao defender que fomentar o empreendedorismo popular possui relevância para se traduzir em políticas públicas legítimas e direito social quando vinculado a arranjos que asseguram escala, permanência e resultados mensuráveis em termos de autonomia individual e familiar. Valendo-se de um ensaio teórico que combina aportes das Ciências Sociais, da Economia Política e da Administração Pública, argumenta-se que tal estratégia é condição necessária, ainda que não suficiente, para deslocar indivíduos e coletivos da esfera da sobrevivência para a da autonomia.

O presente trabalho está organizado em três seções além desta introdução. A primeira apresenta os procedimentos metodológicos, explicitando critérios de seleção bibliográfica e escopo analítico. A segunda reconstrói o referencial teórico, articulando contribuições clássicas e contemporâneas sobre empreendedorismo, inovação, capacidades e desenvolvimento. Na terceira, são discutidas as proposições centrais que relacionam marco legal, instrumentos de fomento e justiça social. A quarta e última seção conduz a discussão sobre implicações institucionais, limitações e métricas de avaliação, e já realiza a conclusão sintetizando achados e sugerindo agenda para formulação e pesquisa futuras.

Com isso, espera-se demonstrar que políticas de empreendedorismo popular, quando formuladas de forma integrada e orientadas por missões públicas de redução da pobreza, podem transformar a condição de sobrevivência em caminho de autonomia econômica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inovadora.

2. Procedimentos Metodológico

Este artigo se baseia em uma revisão integrativa de literatura e de documentos oficiais. O objetivo foi reunir e organizar evidências sobre empreendedorismo popular, inclusão produtiva e desenvolvimento regional, relacionando esses temas ao papel do Estado. Esta opção metodológica se justifica porque o problema discutido atravessa áreas que costumam aparecer separadas, e a análise exige colocá-las em diálogo para sustentar o argumento do trabalho.

A busca de referências foi realizada nas bases Scopus, SciELO e Periódicos CAPES, bem como nos repositórios institucionais do Ipea, do IBGE e do Sebrae, além da legislação e de atos normativos pertinentes. O recorte temporal adotado compreende o período de 2006 a 2025. Esse intervalo foi escolhido por marcar a institucionalização e posterior consolidação de instrumentos voltados às micro e pequenas empresas e ao microempreendedor individual, a partir da Lei Complementar nº 123/2006, da Lei Complementar nº 128/2008 e, no campo do crédito, da Lei nº 13.636/2018, entre outros marcos relevantes. As buscas foram atualizadas pela última vez em julho de 2025.

As estratégias de busca combinaram termos em português e inglês, a exemplo de “empreendedorismo popular”, “inclusão produtiva”, “microempreendedor individual”, “políticas de empreendedorismo”, “capacidades estatais”. Foram incluídos artigos revisados por pares, livros e capítulos com circulação acadêmica reconhecida, relatórios e notas técnicas de órgãos públicos, e diplomas legais relacionados ao tema. Foram excluídos textos opinativos sem método identificável, duplicatas e trabalhos fora do recorte temporal definido.

A leitura e a organização do material seguiram um procedimento simples. Para cada referência, foram registrados a ideia central, o instrumento de política discutido, as capacidades do Estado envolvidas e as implicações para a redução da pobreza. Em seguida, os achados foram agrupados por temas recorrentes e por lacunas observadas, o que permitiu construir a linha de raciocínio do artigo e sustentar as proposições apresentadas nas seções seguintes.

A pergunta que orienta a revisão é direta: como articular marco legal, instrumentos e capacidades estatais para converter o empreendedorismo popular em inclusão produtiva com autonomia. A contribuição do estudo está em sistematizar essa resposta em um quadro simples de análise, onde se mobiliza, principalmente, as capacidades burocrática (Weber, 1922; Evans; Rauch, 1999; Mann, 1984), infraestrutural (Mann, 1984; Fukuyama, 2014) e de implementação (Cingolani, 2013, 2018; Grindle, 2004; Evans, 1995) e em propor um conjunto curto de métricas para avaliar resultados para além da formalização. As métricas consideradas são estabilidade da renda, diversificação de mercados, adoção de tecnologia e acesso a compras públicas. Com isso, busca-se verificar se a passagem da sobrevivência para a autonomia econômica se materializa no território.

Por fim, importante mencionar as limitações do desenho adotado. Trata-se de um estudo sem coleta de dados primários, apoiado em literatura, documentos oficiais e estatísticas secundárias. Ainda assim, o recorte escolhido, as fontes consultadas e o procedimento de síntese oferecem base suficiente para a discussão proposta e para a formulação de recomendações de política pública.

3. Referencial Teórico

A compreensão do empreendedorismo popular como instrumento de inclusão produtiva demanda diálogo entre vertentes que, à primeira vista, pertencem a tradições distintas. A origem do conceito remonta a Joseph Schumpeter, para quem a inovação resulta de novas

combinações produtivas que reordenam mercados e, por consequência, criam oportunidades de crescimento econômico (Schumpeter, 1942). No Brasil, a figura do microempreendedor individual amplia essa lógica ao reduzir custos de entrada e simplificar obrigações tributárias, como reconhecem relatórios oficiais e estatísticas (Sebrae, 2012; IBGE, 2024). Peter Drucker aprofunda a discussão ao tratar o ato de empreender como prática deliberada de busca de oportunidades, mais do que fruto de genialidade isolada (Drucker, 1985). Essa visão legitima o foco em formação gerencial e educação empreendedora, dimensões historicamente sub-exploradas nas políticas brasileiras: apenas 8,9% dos programas federais identificados abordam educação empreendedora, enquanto 45,5% concentram-se em apoio financeiro (Bezerra et al., 2014).

Ao deslocar o olhar do indivíduo para o coletivo, Singer (2002) introduz a economia solidária e mostra que o empreendedorismo pode ser processo de autogestão, ancorado em valores de cooperação e justiça social. No plano institucional, a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) foi extinta em 2019, com fragmentação de competências, e recriada em 2023 (Decreto nº 11.359/2023), evidenciando oscilações de estabilidade que afetam oferta de crédito e assistência técnica. Em 2024, foi aprovada a Lei nº 15.068/2024 (Brasil, 2024), que institui a Política Nacional de Economia Solidária (PNES) e o Sinaes. Para crédito produtivo orientado, permanece referência transversal à Lei nº 13.636/2018 (PNMPO) (MTE/SENAES, 2023; Brasil, 2018). Essa tensão entre desenho legal avançado e prática fragmentada prepara o terreno para a contribuição de Mazzucato. Ao caracterizar o Estado como empreendedor, capaz de assumir riscos e orientar missões estratégicas, Mazzucato (2013) desloca a ideia de política pública de um papel corretivo para uma atuação criadora de mercados. O salto de cerca de 2,1 milhões de microempreendedores individuais (MEIs) em março de 2012 (Sebrae, 2012) para 14,6 milhões em 2022 (IBGE, 2024), ilustra a potência de um arcabouço jurídico que reduz barreiras de entrada, mas também evidencia o desafio de transformar formalização em produtividade. A literatura recente indica assimetrias expressivas de produtividade por porte. Em 2019, a produtividade do trabalho das microempresas equivalia, em média, a 20% da das grandes (19,8% no total da economia), e a das pequenas a 36%; na indústria, micro 11% e pequenas 26% das grandes. Esses resultados, obtidos em tabulação especial do IBGE e sistematizados em Nota Técnica do Ipea, reforçam que simplificação tributária e formalização, isoladas, não garantem sofisticação produtiva (Ipea, 2023).

Na esfera da economia do desenvolvimento, Sen (2020) conceitua pobreza como privação de capacidades. Essa abordagem propicia a compreensão dos dados trazidos pelo estudo do Sebrae (2013), que indicam a aspiração de microempreendedores em vulnerabilidade: 87% dos MEIs beneficiários do Bolsa Família declararam desejar evoluir para microempresa, apesar da carga tributária adicional (Sebrae, 2013). O número absoluto, segundo o mesmo estudo, embora relevante (102.627 casos ainda em 2011), representava apenas uma fração dos potenciais beneficiários do programa, cuja distribuição chegava a 4.821 municípios (Sebrae, 2013).

Esses achados reforçam a necessidade de políticas que combinem formalização com qualificação, infraestrutura e acesso a mercados. Sem isso, o empreendedorismo tende a permanecer como estratégia de subsistência, com formalização precária e baixa produtividade. Estudos institucionais sobre MEI e informalidade mostram que a inscrição como MEI nem sempre implica transição para relações de trabalho mais protegidas (Costanzi; Magalhães, 2023; Costanzi, 2023; Costanzi; Ansiliero, 2024), principalmente quando não articulada a crédito produtivo orientado e assistência técnica. Nessa direção, a Lei nº 13.636/2018 (PNMPO) reforça o papel do microcrédito com orientação como alavanca quando integrado a capacitação e compras públicas (Brasil, 2018).

Em termos de desenvolvimento regional, o empreendedorismo é meio, não fim. As classificações de políticas evidenciam a necessidade de educação, redução de barreiras e infraestrutura para que ele opere como instrumento de desenvolvimento (Bezerra et al., 2014), alinhado à ativação de potenciais territoriais e ao planejamento público (Lima; Gama; Junior, 2024). O inventário de 101 políticas federais de empreendedorismo identifica predomínio de financiamento e suporte tecnológico, mas revela carência de iniciativas voltadas a infraestrutura pública e redução de barreiras de entrada, 5,9% e 8,9% do total, respectivamente (Bezerra et al., 2014). Tais lacunas expressam a importância da ação municipal e estadual na adequação de instrumentos ao tecido produtivo local. Ao articular esses quatro eixos (inovação, Estado empreendedor, capacidades humanas e desenvolvimento territorial) a seção fundamenta a defesa do empreendedorismo popular como direito social, cuja efetividade depende de integração federativa e de repertório de políticas além do crédito.

4. Argumento Analítico

O percurso interpretativo traçado na seção anterior desemboca em duas proposições centrais. A primeira sustenta que fomentar o empreendedorismo popular, sobretudo onde a pobreza se manifesta de forma mais persistente, deve se transformar em política pública porque permite converter proteção social em trajetórias de autonomia financeira, contribuindo para romper, assim, o ciclo intergeracional da pobreza de maneira sustentável e possibilitando o Estado destinar recursos àqueles que ainda estão abaixo da linha da pobreza. Evidências empíricas mostram que parte expressiva dos microempreendedores beneficiários do Bolsa Família deseja migrar para patamares empresariais superiores, sinal de que há demanda latente por instrumentos que os ajudem a avançar na “escada do desenvolvimento” (Sebrae, 2013). No entanto, a transição fracassa quando não há ambiente favorável. A literatura que examina a produtividade das micro e pequenas empresas (MPEs) atribui seu desempenho modesto à ausência de tecnologia e gestão, indicando que pequenos investimentos em inovação possuem efeito expressivo (Ipea, 2023). Diante desse quadro, reconhecemos que a formalização via microempreendedor individual (MEI), ainda que necessária, é insuficiente, condição análoga ao que Sen (2020) denominaria expansão limitada das capacidades, obstáculo para acesso à renda além do mínimo suficiente para romper a linha da pobreza.

A segunda proposição aponta para a necessidade de arquitetura estatal integrada, concebida em três camadas. Na base normativa, leis como a LC nº 123/2006 e a LC nº 128/2008 (Brasil, 2006; Brasil, 2008) simplificam a tributação e a formalização, priorizam MPEs em compras públicas e recomendam crédito favorecido, em consonância com diretrizes consolidadas em relatórios do Ipea (Ipea, 2023). No nível programático, entretanto, a distribuição dos 101 instrumentos federais revela foco desproporcional em financiamento, enquanto cultura e educação empreendedora permanecem marginais (Bezerra et al., 2014). Tal desequilíbrio reafirma o diagnóstico de que o microcrédito isolado não garante inovação nem sustentabilidade produtiva. Por isso, defendemos que a União mantenha o papel de definidora de marcos e financiadora de maior escala, ao passo que estados e municípios ofereçam, além de financiamento, capacitação continuada, assistência técnica e acesso a mercados regionais, funções que eles podem executar com mais propriedade devido à proximidade territorial.

A integração vertical, por sua vez, depende de instrumentos de coordenação. A experiência recente do Decreto nº 11.993/2024 (Brasil, 2024), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento das MPEs, sugere caminho promissor ao alinhar metas de produtividade e inovação à colaboração interfederativa (Nogueira, 2025). A efetividade, contudo, repousará na capacidade de cada ente federado de ajustar programas ao perfil produtivo local. Municípios com vocação turística, por exemplo, podem priorizar empreendedorismo cultural, ampliando encadeamentos regionais, vertente abordada em estudos sobre desenvolvimento cultural-local; já estados com forte economia agrícola podem combinar assistência técnica rural e compras institucionais. A tipologia de políticas proposta por Lundström e Stevenson (2005), replicada na investigação brasileira por Bezerra et al. (2014), pode funcionar como matriz de avaliação para identificar lacunas e sobreposições.

Cabe ainda reconhecer limites e tensionamentos. A crítica de que o MEI regulou, mas não superou, a informalidade alerta para a possibilidade de precarização caso não se assegurem trajetórias de ascensão econômica (Costanzi; Magalhães, 2023; Costanzi; Ansiliero, 2024). Do mesmo modo, a expansão rápida dos registros durante a pandemia levantou questões sobre “pejotização” forçada e expropriação financeira, demandando salvaguardas de proteção social. Por isso, é fundamental a criação de métricas baseadas em capacidades, por exemplo: estabilidade de renda, diversificação de mercados e adoção de tecnologia. Assim, é possível avaliar se o empreendedorismo efetivamente está cumprindo o papel de deslocar indivíduos da zona de sobrevivência para a esfera da autonomia.

Em síntese, a análise conduz à conclusão de que o desafio brasileiro não reside em lançar novos programas isolados, mas em sincronizar instrumentos existentes numa lógica de missão pública: fortalecer o empreendedorismo popular como ponte entre assistência e desenvolvimento regional. Esse movimento requer mobilização do aparato estatal em todas as frentes, do planejamento intersetorial à revisão de marcos regulatórios, mas também implica reconhecer o papel ativo e relevante dos próprios empreendedores na construção de soluções locais para problemas globais de pobreza e desigualdade.

5. Discussão e Conclusão

Os pequenos negócios ocupam posição estratégica na estrutura produtiva brasileira. De acordo com estimativa do Sebrae (ASN Nacional, 2023), as micro e pequenas empresas (MPes) formais respondem por cerca de 30% do PIB (Produto Interno Bruto). Segundo Nogueira (2025), “do ponto de vista das ocupações, cerca de 50% do pessoal formalmente ocupado no Brasil atua em MPes” (Nogueira, 2025, p.3). Além disso, só no primeiro semestre de 2022, as MPes foram responsáveis por aproximadamente 72% das novas vagas (ASN Nacional, 2023). Apesar dessa capilaridade, estudos recentes revelam um hiato expressivo de produtividade: embora representem 98% das firmas, as MPes no ano de 2018 detinham apenas 6,3% do estoque de capital instalado no país (Nogueira, 2025). Esse contraste sublinha o desafio de transformar o empreendedorismo popular de estratégia de subsistência em vetor de autonomia econômica.

A resposta estatal ao problema tem se materializado em programas e leis, mas ainda de forma assimétrica. O levantamento de 101 políticas federais de empreendedorismo classificado por oito eixos mostra concentração em financiamento (45,5%) e tecnologia/ inovação (33 a 34%), com baixa ênfase em educação/cultura empreendedora e redução de barreiras de entrada. Esses achados, inicialmente consolidados no mapeamento da ANEGEPE e aprofundados por Borges et al. (2018), sugerem recompor o portfólio de instrumentos para além do crédito. (Bezerra et al., 2014; Borges et al., 2018). A própria tipologia adaptada de Lundström e Stevenson (2005) evidencia que dimensões como cultura empreendedora, educação empreendedora, redução de barreiras e infraestrutura pública permanecem insuficientemente contempladas (Bezerra et al., 2014).

Quando se observam iniciativas de inclusão produtiva voltadas à população em extrema pobreza, as contradições tornam-se mais nítidas. Entre os beneficiários do Programa Bolsa Família formalizados como microempreendedores individuais (MEI), 87% declararam aspiração de avançar à condição de microempresa, ainda que cientes de maiores exigências fiscais (Sebrae, 2011; 2013). Esse desejo de mobilidade revela potencial emancipatório, mas também alerta que, sem qualificação e acesso a mercados, a formalização pode reforçar a precariedade. Costa (2024) expõe precisamente esse risco: o discurso da autonomia, quando não ancorado em políticas estruturantes, pode encobrir transferências de risco ao trabalhador e aprofundar vulnerabilidades.

Daí a importância de um Estado investidor de missão, segundo Mazzucato (2013), capaz de alinhar marcos legais, financiamento orientado, assistência técnica e demanda pública. Experiências setoriais confirmam que a descentralização desse esforço potencializa resultados. Pesquisas sobre empreendedorismo cultural demonstram que investimentos territoriais em ativos simbólicos geram renda, pertencimento comunitário e atraem capital externo, desde que articulados a planejamento governamental e educação empreendedora (Lima et al., 2024). Essas conclusões convergem com evidências de que políticas culturais descentralizadas podem catalisar inovação local e desenvolvimento sustentável quando vinculadas a agendas regionais de planejamento e fomento (Lima et al., 2024).

Diante desse quadro, propõe-se três caminhos complementares. Primeiro, recompor o mix de instrumentos federais, ampliando educação empreendedora, redução de barreiras de entrada e infraestrutura compartilhada, hoje sub-representadas. Segundo, fortalecer a coordenação federativa, de modo que estados e municípios adaptem políticas às vocações e deficiências locais, do turismo cultural à agricultura familiar, articulando compras públicas, incubação e extensão tecnológica. Terceiro, medir resultados por indicadores de capacidade, como estabilidade de renda, diversificação de mercados e adoção de tecnologia, em vez de apenas contar CNPJs, prevenindo a armadilha da formalização precária.

Em síntese, falar de desenvolvimento brasileiro sem considerar as MPEs é desconsiderar uma característica marcante da economia brasileira. O empreendedorismo popular, quando sustentado por financiamento orientado, qualificação permanente e coordenação multinível, converte-se em instrumento de cidadania econômica apto a deslocar famílias da sobrevivência para percursos de autonomia, ao mesmo tempo em que dinamiza economias regionais. A agenda que se impõe combina robustez legal, inovação programática e compromisso territorial, de forma que cada esfera de governo opere como elo de uma cadeia pública de oportunidades capaz de reduzir a pobreza e elevar a produtividade nacional, promovendo crescimento e desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, contribuindo para redução da pobreza de forma sustentável.

Referências

- ASN NACIONAL. Pequenos negócios aceleram emprego e PIB no país. Brasília, DF: Sebrae, 2023. Disponível em: <https://agenciasebrae.com.br>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- BEZERRA, Éder Danilo; ANDREASSI, Tales; BORGES, Cândido; FERREIRA, Vicente da Rocha; SILVA, Glessia. Políticas públicas de empreendedorismo no Brasil: levantamento e análise. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS – EGEPE, 8., 2014, Brasília. Anais [...]. Brasília: ANEGEPE, 2014.
- BORGES, Cândido; BEZERRA, Éder Danilo; SILVA, Glessia; ANDREASSI, Tales; FERREIRA, Vicente da Rocha. Entrepreneurship policy in Brazil: its focus and gaps. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, v. 34, n. 2, p. 183-203, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJESB.2018.092026>.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25/06/2025.
- BRASIL. Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006. Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2006.
- BRASIL. Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008. Altera a Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006, para instituir o Microempreendedor Individual – MEI, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.636, de 20 de março de 2018. Institui o Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado – PNMP. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 mar. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 11.359, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Trabalho e Emprego. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 jan. 2023.
- BRASIL. Lei nº 15.068, de 2024. Institui a Política Nacional de Economia Solidária e o Sistema Nacional de Economia Solidária. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024.
- BRASIL. Decreto nº 11.993, de 20 de junho de 2024. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas – PNDMP. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2024.
- CINGOLANI, Luciana. The state of state capacity: a review of concepts, evidence and measures. UNU-MERIT Working Paper Series, n. 053, p. 1-29, 2013.
- CINGOLANI, Luciana. Capabilities and the implementation of public policies in developing countries. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- COSTA, Henrique. Empreendedorismo popular e a economia moral da vida sem salário. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 87, e10683, 2024. DOI: 10.11606/2316901X.n87.2024.e10683.

- COSTANZI, Rogério Nagamine. MEI: formalização, precariedade e proteção social. Brasília, DF: Ipea, 2023.
- COSTANZI, Rogério Nagamine; MAGALHÃES, Livia. Microempreendedor Individual e proteção social: avanços e limites. Brasília, DF: Ipea, 2023.
- COSTANZI, Rogério Nagamine; ANSILIERO, Graziela. MEI, informalidade e mercado de trabalho pós-pandemia. Brasília, DF: Ipea, 2024.
- DRUCKER, Peter F. Innovation and entrepreneurship. New York: Harper & Row, 1985.
- EVANS, Peter. Embedded autonomy: states and industrial transformation. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- EVANS, Peter; RAUCH, James E. Bureaucracy and growth: a cross-national analysis of the effects of "Weberian" state structures on economic growth. *American Sociological Review*, v. 64, n. 5, p. 748-765, 1999.
- FUKUYAMA, Francis. Political order and political decay: from the industrial revolution to the globalization of democracy. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014.
- GRINDLE, Merilee S. Despite the odds: the contentious politics of education reform. Princeton: Princeton University Press, 2004.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; NOGUEIRA, Mauro Oddo; VASQUEZ, Cezar Rogelio. Proposta para um projeto de desenvolvimento verdadeiramente inclusivo: apoio às micro e pequenas empresas. Brasília, DF: Ipea, 2023. (Nota Técnica, n. 108).
- LIMA, Thales Abreu da Costa; GAMA, Herlander Afonso Costa Alegre da; JUNIOR, Ronaldo Bernardo. Contribuições do empreendedorismo cultural para o desenvolvimento regional. *Interações, Campo Grande*, v. 25, n. 2, e2523911, abr./jun. 2024. DOI: 10.20435/inter.v25i2.3911.
- LUNDSTRÖM, Anders; STEVENSON, Lois. Entrepreneurship policy: theory and practice. New York: Springer, 2005.
- MANN, Michael. The autonomous power of the state: its origins, mechanisms and results. *European Journal of Sociology*, v. 25, n. 2, p. 185-213, 1984.
- MAZZUCATO, Mariana. The entrepreneurial state: debunking public vs. private sector myths. London: Anthem Press, 2013.
- NAÇÕES UNIDAS. Objetivo 1 – Erradicação da pobreza. Nova York: ONU, 2021. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- NOGUEIRA, Mauro Oddo. Não me tragam problemas, tragam-me soluções! Acreditem, elas podem estar nas micro e pequenas empresas. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, v. 14, e2599, 2025. DOI: 10.14211/regepe.esbj.e2599.
- PAES DE BARROS, Ricardo. Diretrizes para o desenho de uma política para a superação da pobreza. [S.l.: s.n.], 2022.
- ROCHA, Sônia. Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata? Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.
- SCHUMPETER, Joseph A. Capitalism, socialism and democracy. New York: Harper & Brothers, 1942.
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Perfil do Microempreendedor Individual – 2012. Brasília: Sebrae, 2012.
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Empreendedorismo e inclusão produtiva: uma análise de perfil do microempreendedor individual beneficiário do Programa Bolsa Família. Brasília: Sebrae, 2013.
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Perfil do microempreendedor individual beneficiário do Programa Bolsa Família. Brasília: Sebrae, 2011.
- SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- SINGER, Paul. Introdução à economia solidária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- WEBER, Max. Economy and society: an outline of interpretive sociology. Berkeley: University of California Press, 1922.

Empreendedorismo Inclusivo no Brasil: Limites e Potenciais das Políticas Públicas para a Sustentabilidade dos Negócios

Hudson Alves Batista

UNINTER – Centro Universitário Internacional|hudsom.123@hotmail.com

ORCID: 0009-0001-4081-9286

Resumo: O empreendedorismo tem sido amplamente promovido como uma estratégia para o desenvolvimento econômico e inclusão social. Nos últimos anos, diversas políticas públicas surgiram com o intuito de fomentar o empreendedorismo entre grupos historicamente marginalizados. No entanto, o simples registro formal de empreendimentos, via CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica), não garante condições equitativas de permanência e crescimento no mercado. O principal objetivo deste estudo é analisar de forma crítica as políticas públicas brasileiras voltadas ao empreendedorismo inclusivo, identificando tanto seus avanços quanto suas limitações. O foco está em compreender como essas políticas têm impactado grupos socialmente vulneráveis e em que medida elas conseguem oferecer não apenas acesso à formalização, mas condições reais de sustentabilidade e crescimento dos negócios. Nossa revisão bibliográfica, foram analisadas 42 publicações científicas, além de relatórios técnicos e normativos emitidos por instituições como o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o Ministério da Economia. Com esses materiais, buscamos abranger diferentes visões sobre empreendedorismo, inclusão social e políticas públicas. O tema faz uma análise crítica e reflexiva, sensível às questões estruturais e interseccionais. Os dados levantados mostram que, embora o Brasil tenha feito avanços com políticas como o MEI (Microempreendedor Individual) e o Pronampe (Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte), essas medidas ainda não alcançam plenamente quem mais precisa: empreendedores de grupos vulneráveis, como mulheres negras, jovens de periferia e pessoas LGBTQIA+. Ter um CNPJ não basta quando faltam apoio técnico, acesso ao crédito, redes de contato e formação adequada. A dificuldade de acesso à informação e a linguagem técnica dos editais afastam justamente quem mais precisa dessas oportunidades. O Estado, nesse contexto, precisa ir além de números e criar políticas públicas que escutem, acolham e caminhem junto com quem empreende nas margens.

Palavras-chave: políticas públicas, empreendedorismo inclusivo, inclusão produtiva, cnpj, desigualdade social

Abstract: Entrepreneurship has been widely promoted as a strategy for economic development and social inclusion. In recent years, various public policies have emerged

with the aim of fostering entrepreneurship among historically marginalized groups. However, simply formally registering a business with a CNPJ (National Corporate Taxpayer Registry) does not guarantee equitable conditions for survival and growth in the market. The main objective of this study is to critically analyze Brazilian public policies for inclusive entrepreneurship, identifying both their progress and their limitations. The focus is on understanding how these policies have impacted socially vulnerable groups and to what extent they offer not only access to formalization but also real conditions for business sustainability and growth. For our literature review, we analyzed 42 scientific publications, in addition to technical and regulatory reports issued by institutions such as SEBRAE (Brazilian Micro and Small Business Support Service), IPEA (Institute for Applied Economic Research), the IDB (Inter-American Development Bank), and the Ministry of Economy. With these materials, we sought to cover different perspectives on entrepreneurship, social inclusion, and public policy. The topic involves a critical and reflective analysis, sensitive to structural and intersectional issues. The data shows that although Brazil has made progress with policies like the MEI (Individual Micro-entrepreneur) and Pronampe (National Program to Support Micro and Small Businesses), these measures still do not fully reach those who need them most: entrepreneurs from vulnerable groups, such as Black women, young people from the outskirts of major cities, and LGBTQIA+ individuals. Having a CNPJ is not enough when there is a lack of technical support, access to credit, networking opportunities, and proper training. The difficulty of accessing information and the technical language of public notices and grants alienate the very people who most need these opportunities. In this context, the state needs to go beyond just numbers and create public policies that listen to, embrace, and walk alongside those who are building businesses on the margins.

Keywords: public policy, inclusive entrepreneurship, productive inclusion, business registration (cnpj), social inequality

1 Introdução

O empreendedorismo tem sido amplamente promovido como um vetor de crescimento econômico, geração de emprego e inovação nos mais diversos contextos socioeconômicos (Hisrich et al., 2018). Em países em desenvolvimento, como o Brasil, ele também é frequentemente apresentado como uma estratégia de inclusão produtiva, sobretudo diante da retração do mercado formal de trabalho e da fragilidade das políticas de proteção social (Drucker, 2007; Singer, 2015). Nesse cenário, a promoção do chamado empreendedorismo inclusivo surge como uma proposta relevante para integrar economicamente grupos historicamente marginalizados, como mulheres, jovens periféricos, pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+ (Kantis et al., 2020).

Nos últimos anos, políticas públicas como o regime do Microempreendedor Individual (MEI), criado pela Lei Complementar nº 128/2008, e o Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Pronampe), instituído em 2020, têm buscado facilitar o acesso à formalização e ao crédito. Tais medidas são inspiradas na

lógica de que a legalização dos empreendimentos permitiria maior acesso a direitos, financiamento, capacitação e estabilidade (IPEA, 2021; SEBRAE, 2023). Contudo, estudos recentes apontam que o simples registro formal — via CNPJ — não garante por si só condições equitativas de sustentabilidade e crescimento dos negócios (Diniz & Moura, 2020; Mourão & Lima, 2022). A ausência de políticas integradas e de suporte continuado limita o real impacto dessas iniciativas sobre as desigualdades estruturais existentes.

Autores como Gaiger (2019) e Comini et al. (2020) alertam que o empreendedorismo, quando isolado de estratégias sistêmicas e interseccionais, corre o risco de reforçar as desigualdades sociais, ao transferir para os indivíduos a responsabilidade por sua própria inclusão econômica, sem a contrapartida institucional adequada. Além disso, o acesso desigual à informação, às redes de apoio e aos mecanismos de financiamento acaba privilegiando perfis já favorecidos socialmente, dificultando a ascensão de empreendedores que atuam nas margens da economia.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo central analisar criticamente as políticas públicas brasileiras voltadas ao empreendedorismo inclusivo, identificando seus avanços, limitações e impactos reais sobre grupos socialmente vulneráveis. A pesquisa parte da hipótese de que, embora haja iniciativas importantes, a eficácia dessas políticas é comprometida pela falta de integração com outras dimensões fundamentais, como educação empreendedora, assistência técnica, fomento a redes colaborativas e acesso facilitado ao crédito.

A relevância científica, social e prática deste estudo está na necessidade de repensar os modelos atuais de promoção do empreendedorismo em países marcados por fortes desigualdades. No campo acadêmico, esta investigação contribui para o aprofundamento das discussões sobre inclusão produtiva, interseccionalidade e justiça social, ampliando a compreensão sobre os limites e possibilidades das políticas públicas existentes. No âmbito social, busca dar visibilidade às vozes e experiências dos empreendedores excluídos das narrativas tradicionais. Por fim, no plano prático, os achados podem subsidiar gestores públicos, organizações do terceiro setor e instituições de fomento na formulação de políticas mais eficazes, equitativas e transformadoras.

2 Empreendedorismo como Estratégia de Inclusão Social

O empreendedorismo tem sido incorporado à agenda de desenvolvimento como uma ferramenta multifacetada, capaz de gerar empregos, dinamizar economias locais e promover inclusão social. No entanto, há diferentes abordagens teóricas que explicam esse fenômeno. De um lado, autores como Schumpeter (1934) destacam o papel inovador do empreendedor como agente de mudanças estruturais. De outro, a perspectiva do empreendedorismo por necessidade, amplamente observada em contextos periféricos, revela um padrão de autoemprego motivado pela escassez de alternativas no mercado formal (Singer, Amorós & Moska, 2015).

No Brasil, o aumento expressivo de microempreendedores nos últimos anos reflete essa ambivalência. Segundo o SEBRAE (2023), mais de 14 milhões de empreendedores

atuam como MEIs, sendo que uma parcela significativa iniciou seus negócios por falta de oportunidades formais de emprego. Essa realidade exige uma análise que vá além da romantização do empreendedorismo como símbolo de autonomia, considerando as desigualdades estruturais que afetam seu exercício em diferentes contextos sociais (Gaiger, 2019).

Além disso, o discurso de “inclusão pelo empreendedorismo” muitas vezes desconsidera as desigualdades históricas e as múltiplas formas de exclusão que marcam os trajetos de grupos como mulheres negras, jovens da periferia e pessoas LGBTQIA+. Segundo Comini, Barki e Aguiar (2020), o incentivo ao empreendedorismo, quando desvinculado de políticas públicas robustas e sensíveis à diversidade, tende a reproduzir desigualdades, ao invés de superá-las. Por isso, é necessário compreender o empreendedorismo não como solução isolada, mas como parte de uma estratégia integrada de desenvolvimento social e econômico.

Essa compreensão crítica do papel do empreendedorismo também demanda uma análise das condições de trabalho geradas por esses arranjos. Estudos como o de Diniz e Moura (2020) apontam que muitos empreendimentos de base popular funcionam em regime de precarização, sem acesso a direitos trabalhistas, com jornadas extensas e baixos rendimentos. Nesse sentido, o empreendedorismo precisa ser ressignificado a partir de um olhar que considere sua complexidade, suas contradições e seus limites estruturais.

2.1 Políticas Públicas de Apoio ao Empreendedorismo no Brasil

Nos últimos quinze anos, o Brasil avançou na formulação de políticas públicas voltadas ao apoio de pequenos empreendimentos, com destaque para o regime do Microempreendedor Individual (MEI) e o Pronampe. O MEI, criado em 2008, facilitou o processo de formalização de milhões de trabalhadores autônomos, oferecendo acesso simplificado a direitos previdenciários, emissão de notas fiscais e linhas de crédito (IPEA, 2021). Já o Pronampe, instituído em 2020 em resposta à pandemia da COVID-19, ampliou o acesso ao crédito com juros reduzidos e garantias facilitadas para micro e pequenas empresas.

Apesar dos avanços, estudos mostram que essas políticas apresentam limitações importantes. Mourão e Lima (2022) argumentam que, embora o MEI tenha democratizado o acesso à formalização, ele não resolveu os entraves relacionados ao capital de giro, à assistência técnica e à capacitação dos empreendedores. Além disso, a própria lógica do MEI muitas vezes encobre relações de trabalho precarizadas, mascarando vínculos empregatícios sob o manto da “autonomia”.

Outro aspecto crítico diz respeito ao acesso desigual às oportunidades proporcionadas por essas políticas. Segundo Kantis, Federico e Menéndez (2020), há uma concentração de benefícios entre empreendedores que já possuem maior capital social, escolaridade e experiência anterior de mercado. Grupos socialmente vulneráveis — como mulheres negras, jovens de baixa renda e pessoas LGBTQIA+ — enfrentam maiores barreiras para acessar editais, compreender linguagens técnicas e navegar no sistema burocrático.

Ademais, a ausência de uma abordagem intersetorial compromete o alcance das políticas públicas. A maioria dos programas de incentivo ao empreendedorismo opera de forma isolada, sem articulação com políticas de educação, cultura, assistência social ou desenvolvimento territorial. Isso gera uma lacuna crítica: empreendedores que mais precisam de apoio não conseguem acessar os instrumentos oferecidos, seja por falta de informação, capacitação, ou pela ausência de infraestrutura básica em suas comunidades (Gaiger, 2019).

Nesse sentido, a literatura tem chamado atenção para a necessidade de políticas públicas mais integradas, participativas e sensíveis às realidades locais. A mera formalização, embora importante, não deve ser o fim em si mesmo. O desafio está em promover um ecossistema favorável ao desenvolvimento dos negócios, com apoio técnico continuado, redes de cooperação, crédito acessível e ambientes regulatórios que considerem as especificidades dos territórios e dos sujeitos que ali empreendem (Comini et al., 2020).

2.2. Inclusão Produtiva e Interseccionalidade: Um Olhar Crítico

A abordagem interseccional é fundamental para compreender os limites das políticas públicas de empreendedorismo inclusivo. O conceito de interseccionalidade, introduzido por Kimberlé Crenshaw (1989), permite analisar como diferentes formas de opressão — como gênero, raça, classe e sexualidade — se sobrepõem e se articulam, produzindo desigualdades complexas. Quando aplicado ao campo do empreendedorismo, esse olhar revela como certos grupos enfrentam múltiplas barreiras para iniciar e sustentar seus negócios.

Mulheres negras, por exemplo, representam uma parcela significativa dos empreendedores por necessidade no Brasil, mas são as que menos acessam crédito, redes de apoio e capacitação técnica (SEBRAE, 2023). Jovens periféricos, mesmo com ideias inovadoras, enfrentam estigmas territoriais, ausência de capital inicial e baixa escolarização formal. Pessoas LGBTQIA+, por sua vez, relatam discriminação em instituições bancárias, editais públicos e espaços de capacitação (IPEA, 2022).

A literatura crítica tem destacado que, sem o reconhecimento dessas interseccionalidades, as políticas públicas acabam operando com uma lógica universalista, que ignora as desigualdades estruturais. Como apontam Comini, Barki e Aguiar (2020), é necessário que o desenho das políticas considere não apenas o “acesso”, mas também as condições reais de permanência e sucesso no mercado. Isso implica construir mecanismos de escuta ativa, fomento territorializado e construção de indicadores que considerem vulnerabilidades múltiplas.

Além disso, o conceito de “inclusão produtiva” deve ser ampliado para além da inserção formal. Trata-se de promover o desenvolvimento de capacidades, a geração de valor social e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos. Iniciativas como incubadoras sociais, cooperativas solidárias, redes de apoio mútuo e arranjos produtivos locais têm mostrado potencial para promover uma inclusão mais sustentável e equitativa (Gaiger, 2019; Razeto, 2001).

Portanto, a interseccionalidade não deve ser apenas uma categoria analítica, mas uma diretriz para o desenho de políticas públicas que visem, de fato, a justiça social. Somente a partir de uma escuta plural e de uma abordagem sensível às desigualdades históricas será possível promover um empreendedorismo verdadeiramente inclusivo e transformador.

3 Metodologia

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítico-crítica, com o objetivo de compreender os limites e potencialidades das políticas públicas voltadas ao empreendedorismo inclusivo no Brasil. A escolha dessa abordagem se justifica pela complexidade e caráter multifacetado do fenômeno investigado, que exige uma análise interpretativa das dinâmicas sociais, institucionais e culturais envolvidas (Minayo, 2012).

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais. Na primeira, realizou-se uma revisão sistemática da literatura acadêmica, com base em critérios previamente definidos, a fim de identificar contribuições teóricas e empíricas sobre o tema. Na segunda, foram analisados documentos institucionais e dados secundários de órgãos oficiais, com o intuito de mapear as principais políticas públicas implementadas entre 2015 e 2024, além de suas diretrizes, resultados e limitações.

A seleção das fontes bibliográficas seguiu critérios de relevância temática, temporalidade e credibilidade científica. Foram priorizados estudos que abordam empreendedorismo inclusivo, políticas públicas, desigualdade social, interseccionalidade e inclusão produtiva. No total, foram analisadas 42 publicações científicas, além de relatórios técnicos e normativos emitidos por instituições como SEBRAE, IPEA, BID e Ministério da Economia.

No que se refere aos documentos institucionais, foram selecionados 12 programas e iniciativas de apoio ao empreendedorismo, com foco especial no MEI (Microempreendedor Individual) e no Pronampe (Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte). A seleção foi orientada por critérios de impacto nacional, acessibilidade a grupos vulneráveis e disponibilidade pública de dados.

A coleta de dados foi realizada a partir de três instrumentos principais:

Formulário de extração de dados bibliográficos, com campos para autor, ano, objetivo do estudo, método utilizado, principais resultados e contribuições.

Roteiro de análise documental, voltado à avaliação de políticas públicas e programas, considerando variáveis como cobertura, critérios de acesso, enfoque interseccional e grau de territorialização.

Planilha analítica para sistematização e comparação entre dados bibliográficos e documentos oficiais, possibilitando triangulação entre as fontes.

A utilização desses instrumentos possibilitou uma análise organizada, criteriosa e comparativa, garantindo a coerência entre objetivos, dados e interpretação.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), que permite a identificação, categorização e interpretação de padrões recorrentes nos textos analisados. A análise foi conduzida em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus textual; (2) exploração do material, com codificação das unidades de sentido; e (3) tratamento dos resultados, com inferência crítica e articulação com o referencial teórico.

As categorias emergentes da análise incluíram: acesso à formalização, barreiras ao crédito e capacitação, interseccionalidade nas políticas públicas e efetividade das ações governamentais. As categorias foram confrontadas com os objetivos do estudo, permitindo uma leitura crítica da eficácia das políticas e da sua capacidade de promover inclusão produtiva real.

4 Resultados e Discussões

Nesta seção, são apresentados os principais resultados obtidos a partir da análise documental e da revisão da literatura. Os dados foram organizados em categorias temáticas, associadas aos objetivos da pesquisa, e são discutidos à luz de estudos anteriores sobre políticas públicas, empreendedorismo inclusivo e interseccionalidade.

Os dados mostram que o regime do Microempreendedor Individual (MEI) foi o principal instrumento de formalização no Brasil entre 2015 e 2024. Segundo dados do SEBRAE (2023), o número de MEIs passou de 5 milhões em 2015 para mais de 14 milhões em 2024, representando cerca de 70% do total de empresas registradas no país.

Tabela 1 – Evolução do número de MEIs no Brasil (2015–2024)

Ano	Nº de MEIs
2015	5.200.000
2017	7.300.000
2019	9.800.000
2021	12.100.000
2024	14.000.000

(Fonte: Adaptado de SEBRAE, 2023)

Apesar do crescimento expressivo, estudos apontam que o MEI, em muitos casos, não representa um avanço real em termos de autonomia econômica e segurança jurídica. Mourão e Lima (2022) alertam que boa parte dos MEIs atuam em condições precárias, sem acesso a crédito produtivo, assessoria técnica ou canais de comercialização. Na prática, a formalização não garante suporte estrutural para a sustentabilidade do negócio.

Além disso, o perfil dos beneficiários do MEI demonstra desigualdade de acesso. Relatórios do IPEA (2022) indicam que apenas 18% dos MEIs registrados são de mulheres negras, apesar de representarem mais de 25% da população brasileira em idade ativa. Esse

dado revela uma disparidade significativa entre a base populacional vulnerável e a efetiva inclusão nos programas.

A análise documental de programas como o Pronampe mostrou que, embora tenham sido criados para facilitar o acesso ao crédito para pequenos empreendedores, os critérios bancários e a exigência de regularidade fiscal continuam sendo barreiras importantes.

Tabela 2 – Principais barreiras de acesso ao crédito entre grupos vulneráveis

GRUPO	PRINCIPAIS BARREIRAS IDENTIFICADAS
MULHERES NEGRAS	Falta de garantias, histórico de crédito limitado, racismo estrutural
JOVENS PERIFÉRICOS	Baixa escolaridade financeira, ausência de CNPJ ou plano de negócio
PESSOAS LGBTQIA+	Discriminação institucional e desconfiança de agentes financeiros

(Fonte: Dados sistematizados a partir de IPEA, BID e literatura especializada)

Esses achados corroboram os estudos de Comini, Barki e Aguiar (2020), que identificam a ausência de instrumentos financeiros sensíveis às interseccionalidades sociais como um dos principais entraves à inclusão produtiva efetiva. Os programas existentes tendem a seguir lógicas bancárias tradicionais, incompatíveis com as realidades de grupos marginalizados.

Além disso, poucos programas oferecem capacitação técnica contínua. Segundo levantamento do SEBRAE (2023), apenas 12% dos MEIs participaram de cursos de gestão ou formação empreendedora após a formalização. Essa lacuna compromete a qualificação da atuação empreendedora e limita as chances de expansão dos negócios.

A análise dos documentos revelou que poucas políticas públicas incorporam, de forma explícita, a abordagem interseccional. Programas nacionais tendem a adotar critérios genéricos, sem segmentações específicas por raça, gênero ou sexualidade. Isso resulta em políticas universalistas que não consideram as desvantagens acumuladas historicamente por determinados grupos.

Tabela 3 – Presença de critérios interseccionais em programas públicos de empreendedorismo

Critérios interseccionais explícitos:

Sim – 17%

Não – 83%

(Fonte: Elaboração própria com base em 12 programas analisados)

Esses dados reforçam os alertas da literatura crítica. Crenshaw (1989) destaca que a ausência de interseccionalidade no desenho de políticas públicas perpetua a invisibilidade de sujeitos que vivem múltiplas opressões. No contexto brasileiro, isso significa que políticas bem-intencionadas podem falhar justamente com os públicos que mais precisam delas.

Além disso, os programas analisados demonstram pouca territorialização. A maioria das ações se concentra em centros urbanos maiores, com baixa capilaridade nas periferias, zonas rurais e regiões Norte e Nordeste. Segundo Gaiger (2019), a ausência de políticas territorialmente sensíveis compromete a eficácia das ações e reforça desigualdades regionais.

Os resultados desta investigação evidenciam que, embora o Brasil tenha avançado significativamente em termos de formalização e financiamento de microempreendedores, essas políticas ainda operam com base em um modelo limitado de inclusão. O foco na formalização via CNPJ, sem considerar o suporte estrutural necessário para a sustentabilidade dos negócios, leva a uma falsa ideia de progresso social.

A literatura consultada é unânime em apontar a importância de programas integrados, que combinem acesso ao crédito, capacitação contínua, redes de apoio e escuta ativa das populações-alvo (Kantis et al., 2020; Diniz & Moura, 2020). A falta de interseccionalidade e de instrumentos específicos para atender grupos vulneráveis limita o alcance transformador das políticas públicas.

Nesse sentido, os dados obtidos corroboram a necessidade de uma inflexão nas políticas de empreendedorismo no Brasil: é preciso passar de uma abordagem quantitativa e burocrática para uma lógica qualitativa, participativa e socialmente sensível. Isso inclui reconhecer que o empreendedorismo pode ser uma via de emancipação, mas somente quando acompanhado de políticas redistributivas e inclusivas.

5 Conclusão

Este estudo evidenciou que políticas públicas como o MEI e o Pronampe tiveram avanços importantes ao ampliar o acesso à formalização e ao crédito, mas não foram capazes de garantir a sustentabilidade dos empreendimentos no longo prazo. Ao priorizar a criação de CNPJs e o volume de crédito concedido, o modelo atual deixa de enfrentar os obstáculos cotidianos que marcam a trajetória de empreendedores em situação de vulnerabilidade, como a baixa qualificação em gestão, a dificuldade de acessar mercados competitivos e a falta de redes de apoio locais.

Do ponto de vista prático, ficou claro que a ausência de suporte técnico contínuo e a burocratização do acesso a políticas de crédito reduzem a efetividade dessas iniciativas. Programas de empreendedorismo inclusivo precisam ser acompanhados de capacitação em gestão financeira, orientação em marketing digital e apoio na inserção em cadeias produtivas locais e regionais. Sem esses instrumentos, os empreendedores tendem a permanecer em condições de subsistência, o que compromete os objetivos de inclusão econômica e desenvolvimento social.

A pesquisa também mostrou que a falta de uma abordagem interseccional limita o alcance das políticas públicas. Mulheres negras, jovens periféricos e pessoas LGBTQIA+ continuam sendo os grupos mais afetados por barreiras institucionais e sociais. Considerar

as especificidades desses públicos — por meio de programas customizados, linguagem acessível, microcrédito direcionado e atendimento territorializado — é essencial para que o empreendedorismo cumpra sua promessa de inclusão e não apenas de formalização numérica.

A principal contribuição deste estudo foi mostrar que a análise documental crítica, articulada à lente da interseccionalidade, revela não apenas limites conceituais, mas também caminhos de aprimoramento. Para gestores e formuladores de políticas, os achados reforçam a importância de desenhar programas integrados, que combinem crédito, capacitação e acompanhamento de longo prazo, em parceria com organizações da sociedade civil e atores locais. Isso exige repensar a lógica das políticas públicas, passando de um modelo centralizado e universal para soluções adaptadas às realidades territoriais e sociais.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras utilizem métodos mistos, combinando a análise documental com investigações empíricas em campo, a fim de captar as experiências reais dos empreendedores e orientar ajustes mais precisos nas políticas públicas. Esse diálogo entre pesquisa e prática pode fortalecer o impacto das iniciativas, contribuindo para que o empreendedorismo seja efetivamente um instrumento de inclusão produtiva, geração de renda e transformação social no Brasil.

6 Recomendações e Implicações

Com base nas evidências e análises desenvolvidas ao longo deste estudo, torna-se evidente que a efetividade das políticas públicas voltadas ao empreendedorismo inclusivo depende de um redesenho estrutural que vá além da formalização via CNPJ e da concessão pontual de crédito. É necessário avançar para modelos integrados de apoio que considerem as desigualdades sociais históricas e as diversas interseccionalidades presentes no perfil dos empreendedores brasileiros.

Nesse sentido, recomenda-se que os formuladores de políticas públicas adotem as seguintes ações:

Incorporação da interseccionalidade nos programas de empreendedorismo – É urgente que os critérios de raça, gênero, território e orientação sexual sejam considerados de forma explícita no desenho e execução das políticas. A adoção de indicadores específicos e mecanismos de monitoramento por grupo social pode ampliar a efetividade e o alcance dos programas.

Criação de políticas territoriais descentralizadas – Os programas devem ser adaptados às realidades regionais e periféricas, com ações articuladas aos governos municipais, organizações da sociedade civil e coletivos locais. Isso inclui a ampliação de centros de apoio ao empreendedor (como as Salas do Empreendedor) nas periferias urbanas e zonas rurais.

Ampliação do acesso ao crédito com garantia solidária – A adoção de mecanismos como fundos rotativos comunitários, garantia solidária e microcrédito assistido pode facilitar o financiamento de negócios populares, especialmente entre empreendedores que não possuem garantias formais ou histórico bancário.

Capacitação continuada e assistência técnica gratuita – O acesso à informação, à formação empreendedora e à assessoria técnica precisa ser constante e descentralizado. Recomenda-se a criação de programas de mentoria com foco em empreendedorismo de impacto social, bem como o fortalecimento de parcerias com universidades, incubadoras e aceleradoras de base comunitária.

Simplificação dos editais e linguagem acessível – Os instrumentos públicos de fomento devem ser reformulados com linguagem clara e acessível, eliminando barreiras técnicas que dificultam o acesso de grupos marginalizados. A criação de versões simplificadas dos editais e materiais audiovisuais pode contribuir significativamente para democratizar o acesso às oportunidades.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo também abre caminhos para futuras investigações. Recomenda-se que novas pesquisas adotem metodologias mistas (qualitativas e quantitativas), com coleta de dados primários, como entrevistas, questionários e estudos de caso. A escuta direta de empreendedores em situação de vulnerabilidade pode enriquecer a compreensão sobre os impactos reais das políticas públicas e suas lacunas.

Além disso, investigações comparativas entre diferentes regiões do país ou com experiências internacionais de empreendedorismo inclusivo — como as políticas de microfinanças da Índia ou os ecossistemas comunitários da Colômbia — podem oferecer novos insights e boas práticas replicáveis.

Por fim, esta pesquisa pretende contribuir não apenas para o debate acadêmico, mas também para a formulação de políticas públicas mais eficazes, humanas e transformadoras. A promoção do empreendedorismo inclusivo deve estar ancorada em justiça social, equidade e participação cidadã — pilares fundamentais para o desenvolvimento sustentável e a coesão social no Brasil.

7 Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Comini, G., Barki, E., & Aguiar, L. L. (2020). *Empreendedorismo de impacto social: Um panorama conceitual e crítico*. Revista de Administração Mackenzie, 21(1), eRAMG200032. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramg200032>
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine*. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.
- Diniz, E., & Moura, H. (2020). *Empreendedorismo por necessidade e desigualdade estrutural no Brasil*. Cadernos EBAPE.BR, 18(4), 1052–1070. <https://doi.org/10.1590/1679-395120190142>
- Drucker, P. (2007). *Inovação e espírito empreendedor: Prática e princípios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Fernandes Pinto Júnior, A., Fernandes De Muyllder, C., & das Graças Conceição, D. L. (2024). *Empreendedorismo sustentável no Brasil: uma revisão sistemática na literatura mundial recente*. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas, 9(1), 150-164.

- Gaiger, L. I. (2019). *O empreendedorismo nas políticas de inclusão produtiva: Crítica à racionalidade dominante*. Revista Políticas Públicas, 23(1), 87–106.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2018). *Empreendedorismo* (10ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2021). *Empreendedorismo e inclusão produtiva: Desafios e oportunidades*. Brasília: IPEA.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2022). *Boletim de Políticas Sociais: Acompanhamento e análise*. Brasília: IPEA.
- Kantis, H. D., Federico, J. S., & Menéndez, A. (2020). *Emprendimiento y políticas públicas en América Latina: Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).
- Minayo, M. C. de S. (2012). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Mourão, L., & Lima, V. (2022). *Políticas públicas para microempreendedores individuais: Limites da inclusão produtiva*. Revista Administração Pública e Gestão Social, 14(2), 107–121.
- Razeto, L. (2001). *Economia de solidariedade e mercado democrático*. Petrópolis: Vozes.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. (2023). *Relatório anual de resultados: Microempreendedor individual no Brasil*. Brasília: SEBRAE. <https://www.sebrae.com.br>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. (2024). *Levantamento do Sebrae traz raio-x sobre os microempreendedores individuais*. Brasília: SEBRAE. <https://ce.agenciasebrae.com.br/dados/levantamento-do-sebrae-traz-raio-x-sobre-os-microempreendedores-individuais>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. (2024). *Renda anual gerada pelos pequenos negócios chega a R\$ 717 bilhões em 2024*. Brasília: SEBRAE. <https://agenciasebrae.com.br/dados/renda-anual-gerada-pelos-pequenos-negocios-chega-a-r-717-bilhoes-em-2024>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. (2025). *EmprendeDados - MEI 2024/2025*. Brasília: SEBRAE. <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/rr/newpage/empreendedados-mei-20242025%2Cfe990b8fce658910VgnVCM1000001b00320aRCRD>
- Singer, P. (2015). *Empreendedorismo solidário*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Políticas Públicas e Empreendedorismo em Contextos Periféricos: O Caso dos Açores como Ecossistema em Transformação

Catarina Rita Gaspar

MECG-Universidade Aberta | catarina.rita.gaspar@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-9745-6595>

Resumo: O empreendedorismo tem sido promovido como vetor estratégico de desenvolvimento, sobretudo em regiões periféricas e ultraperiféricas. Nos Açores, as políticas de incentivo procuram responder a constrangimentos estruturais como a dispersão geográfica, os custos de contexto e a reduzida escala do mercado. o presente artigo analisa criticamente o papel destas políticas no fortalecimento do ecossistema empreendedor açoriano, destacando medidas de capacitação, incubação, financiamento e inovação. A investigação assenta numa abordagem qualitativa, de base documental, com recurso a relatórios oficiais, programas de incentivo e literatura académica, complementada por uma análise comparativa com o arquipélago da Madeira e das Canárias. os resultados evidenciam progressos relevantes, nomeadamente no reforço das infraestruturas de suporte, na promoção da educação empreendedora e na modernização digital, mas também revelam limitações associadas à dependência de apoios públicos, ao escasso financiamento privado e às assimetrias territoriais. Conclui-se que a consolidação de um ecossistema empreendedor competitivo nos Açores dependerá da articulação entre políticas públicas, recursos endógenos e redes externas, potenciando inovação, internacionalização e coesão territorial.

Palavras-chave: políticas públicas, empreendedorismo, ecossistemas empreendedores, regiões ultraperiféricas, açores

ABSTRACT

Entrepreneurship has been increasingly promoted as a strategic vector for development, particularly in peripheral and outermost regions. In the Azores, public policies designed to support entrepreneurship aim to address structural constraints such as geographic dispersion, contextual costs, and limited market scale. This article provides a critical analysis of the role of such policies in strengthening the Azorean entrepreneurial ecosystem, focusing on capacity building, incubation, financing, and innovation. the study adopts a qualitative, a document-based approach, drawing on official reports, incentive programs, and academic literature, complemented by a comparative perspective with Madeira and the Canary Islands. the results highlight significant progress in strengthening support infrastructures, fostering entrepreneurial education, and promoting digital modernization. however, they also reveal persistent challenges, including dependence on public subsidies, limited private financing, and territorial asymmetries. It is concluded that consolidating a competitive entrepreneurial ecosystem in the Azores will require stronger

integration between public policies, endogenous resources, and external networks, thus enhancing innovation, internationalization, and territorial cohesion.

Keywords: public policies, entrepreneurship, entrepreneurial ecosystems, outermost regions, azores

1. INTRODUÇÃO

O empreendedorismo tem vindo a afirmar-se como um dos motores do desenvolvimento económico e social, sobretudo em territórios periféricos e ultraperiféricos. Estas regiões enfrentam constrangimentos estruturais associados à sua localização geográfica, à reduzida escala demográfica e ao isolamento em relação aos principais centros de decisão económica (Baldacchino, 2006; Couto et al., 2023; Dentinho & Fortuna, 2019; Silva, 2015).

Na Região Autónoma dos Açores, a construção de um ecossistema empreendedor robusto encontra-se condicionada por fatores como a dispersão geográfica, os elevados custos de contexto e a dependência de apoios públicos. Estas limitações dificultam a consolidação de iniciativas empresariais e influenciam a capacidade de inovação e internacionalização das empresas locais (Branco, 2013; Camilo, 2022; Faria et al., 2013).

Apesar desses desafios, o arquipélago dispõe de recursos de elevado potencial, entre os quais se destacam infraestruturas de ciência e tecnologia, programas de incentivo ao investimento, medidas de apoio à transição digital e iniciativas de educação empreendedora (Andrade et al., 2023; Governo dos Açores, 2024a; TERINOV, 2025). Estes elementos têm vindo a ser referidos na literatura como fatores que podem influenciar a transformação do ecossistema regional.

Neste enquadramento, o artigo propõe uma análise crítica das políticas públicas de incentivo ao empreendedorismo nos Açores, considerando a sua evolução recente, os instrumentos em vigor e os impactos observáveis no ecossistema regional. A análise incorpora ainda referências comparativas a outras regiões insulares, como a Madeira e as Ilhas Canárias, com o objetivo de identificar práticas relevantes que ajudem a compreender as especificidades do caso açoriano (Castanho et al., 2020a) (Castanho et al., 2020b; Castanho et al., 2021).

2. REVISÃO DE LITERATURA

O empreendedorismo é amplamente reconhecido como um vetor de desenvolvimento económico e social, com impacto particular em regiões periféricas e insulares. As políticas públicas de estímulo ao empreendedorismo têm contribuído para dinamizar economias locais, diversificar setores de atividade e promover a inclusão socioeconómica (Baldacchino, 2006; Diogo et al., 2023; Faria et al., 2013; Medeiros, 2022).

2.1. Políticas Públicas de Incentivo ao Empreendedorismo

As políticas públicas direcionadas ao empreendedorismo assumem diferentes modalidades, desde apoios financeiros diretos — como subsídios, benefícios fiscais e créditos bonificados — até medidas indiretas, como infraestruturas, programas de formação, redes de mentoria

ou mecanismos de internacionalização (Andrade et al., 2023; Dentinho & Fortuna, 2019; Fontes, 2022). Enquanto os instrumentos diretos garantem estímulos imediatos à criação de empresas, podem também gerar dependência de apoios públicos. Já os mecanismos indiretos contribuem para bases estruturais mais sólidas, ao reforçar competências, redes de colaboração e integração territorial (Faria & Couto, 2013).

Para além do estímulo à criação de novas empresas, estas políticas procuram promover inovação, diversificação económica, inclusão social e sustentabilidade, refletindo a complexidade do desenvolvimento regional (Diogo et al., 2023) (Diogo et al., 2023; Medeiros, 2022). A literatura mais recente tem valorizado abordagens integradas, assentes num *policy mix* que articule incentivos económicos com áreas como educação, ciência, emprego e ordenamento do território (Cardoso et al., 2012; Couto et al., 2023).

Esta evolução traduz uma passagem de modelos centrados na correção de falhas de mercado para abordagens sistémicas, em que a cooperação entre universidades, centros de investigação, empresas e entidades públicas é apresentada como determinante (Castanho et al., 2020a; NONAGON, 2025). Em regiões periféricas e ultraperiféricas, a adequação territorial das medidas assume especial relevância, dada a escassez de recursos, a fraca conectividade e os constrangimentos de escala. A literatura também tem sublinhado a importância da articulação entre diferentes níveis de governação — regional, nacional e europeu — bem como os riscos associados à fragmentação institucional e à burocracia (Fontes, 2022; Silva, 2015; Rodrigues, 2023).

2.2. Ecossistemas Empreendedores em Contextos Periféricos

Os ecossistemas empreendedores em regiões periféricas e insulares enfrentam constrangimentos específicos que afetam a sua competitividade e sustentabilidade. A reduzida escala demográfica e económica, a dispersão geográfica e a fragilidade dos mercados internos dificultam a emergência de ecossistemas dinâmicos e internacionalizados (Baldacchino, 2006; Dentinho & Fortuna, 2019).

A escassez de capital humano altamente qualificado constitui outro desafio persistente, agravado pela emigração e pela dificuldade em atrair talento externo. Do ponto de vista cultural, verifica-se uma tendência para a aversão ao risco e uma forte dependência de subsídios públicos, fatores que condicionam a propensão empreendedora e limitam a inovação (Branco, 2013; Camilo, 2022; Faria et al., 2013).

Apesar destas limitações, estes territórios dispõem de vantagens competitivas próprias. A identidade cultural, os recursos endógenos e a possibilidade de especialização em nichos como o turismo sustentável, a economia azul e as indústrias criativas oferecem oportunidades de diferenciação e de inserção em mercados globais (Castanho et al., 2023; Fontes, 2019). A literatura recente também tem apontado a digitalização como fator transformador, capaz de mitigar barreiras impostas pela geografia e de ampliar a conectividade entre atores, embora a sua implementação dependa de investimento em competências e infraestruturas adequadas (Roundy, 2022; Governo dos Açores, 2024b).

2.3. O Ecossistema Empreendedor Açoriano

O ecossistema empreendedor açoriano apresenta especificidades decorrentes da sua condição arquipelágica e ultraperiférica. O tecido empresarial é composto maioritariamente por micro e pequenas empresas, com forte presença em setores tradicionais como o turismo, a agroindústria e o comércio, embora se observe um crescimento gradual em áreas emergentes, nomeadamente nas tecnologias de informação, economia azul e indústrias criativas (Batista et al., 2023; Branco, 2013).

A dispersão geográfica das ilhas contribui para a fragmentação do ecossistema, dificultando a articulação entre atores e limitando a difusão equilibrada de iniciativas. Esta concentração de atividades mais dinâmicas nas ilhas de São Miguel e Terceira tem sido identificada como um fator que acentua desigualdades territoriais dentro da região (Castanho et al., 2023; Fontes, 2019).

Do ponto de vista cultural, a aversão ao risco e a dependência histórica de apoios públicos continuam a condicionar a criação de novos negócios e a limitação da propensão para projetos com maior intensidade tecnológica ou vocação internacional (Camilo, 2022; Faria et al., 2013). Por outro lado, a crescente valorização de competências empreendedoras em contexto escolar e académico tem contribuído para uma mudança gradual na perceção social sobre o empreendedorismo, com reflexos na emergência de novas iniciativas (Porfírio et al., 2022; Governo dos Açores, 2024a).

2.4. Políticas Públicas nos Açores

Na Região Autónoma dos Açores, a aposta em políticas públicas de apoio ao empreendedorismo tem procurado responder a constrangimentos estruturais associados à insularidade, à dispersão geográfica e à reduzida escala do mercado. Estas políticas têm sido operacionalizadas através de instrumentos que combinam incentivos financeiros, programas de capacitação e infraestruturas de apoio, alinhados com estratégias de desenvolvimento económico regional e europeu (Direção Regional do Empreendedorismo, 2025; Governo dos Açores, 2024a, 2024b).

O Construir 2030 constitui o principal sistema de incentivos ao investimento empresarial, estruturado em subsistemas adaptados a diferentes perfis de empresas, com majorações específicas para jovens empreendedores e ilhas de menor densidade económica. Complementarmente, o SITDE – Sistema de Incentivos à Transição Digital das Empresas promove a modernização tecnológica através de linhas de apoio à aquisição de equipamentos, consultoria e inovação digital.

A capacitação de empreendedores é assegurada pela Escola de Negócios dos Açores, focada na criação de microempresas e no estímulo ao autoemprego, e pela Academia Empreendedora – Escola de Líderes, que promove a educação para o empreendedorismo em diferentes níveis de ensino (Governo dos Açores, 2024a, 2024b).

As infraestruturas de incubação e ciência e tecnologia desempenham igualmente um papel central, destacando-se a Rede de Incubadoras de Empresas dos Açores (RIEA),

bem como o TERINOV, na ilha Terceira, e o NONAGON, em São Miguel (Bedo et al., 2007; TERINOV, 2025; NONAGON, 2025).

No domínio do financiamento, destaca-se o Capital Participativo Açores I, que disponibiliza empréstimos participativos destinados a reforçar os capitais próprios das empresas e reduzir a dependência do crédito bancário tradicional. Iniciativas mais recentes, como o Azores Startup Now, procuram ainda estimular o surgimento de novos projetos através de formação, mentoria e apresentação pública de ideias (Direção Regional do Empreendedorismo, 2025).

2.5. Comparações Regionais: Madeira e Canárias

A comparação com outras regiões insulares permite compreender diferentes percursos de fortalecimento dos ecossistemas empreendedores. Na Madeira, a governação tem favorecido uma maior integração entre incentivos, programas de formação e apoio à inovação, contribuindo para avanços na diversificação da economia e na dinamização de setores como o turismo e a economia do mar (Castanho et al., 2020b; Castanho et al., 2021). Nas Ilhas Canárias, a criação de um enquadramento fiscal diferenciado e a inserção em redes europeias permitiram atrair investimento externo e estimular setores emergentes, como as energias renováveis e as tecnologias digitais (Faria & Couto, 2013; Castanho et al., 2020b).

A literatura sobre estas regiões aponta que, embora partilhem constrangimentos semelhantes em termos de escala e isolamento, a governação integrada e a ligação a redes internacionais têm sido fatores críticos para o sucesso das suas políticas públicas de incentivo ao empreendedorismo.

3. METODOLOGIA

O estudo segue uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, centrada na análise documental. O objetivo foi examinar o papel das políticas públicas de incentivo ao empreendedorismo nos Açores e avaliar de que forma estas se enquadram no fortalecimento do ecossistema regional.

A recolha de informação baseou-se em fontes secundárias, incluindo legislação regional, relatórios oficiais, programas de apoio ao investimento e documentos estratégicos, bem como estudos académicos e publicações científicas sobre empreendedorismo em contextos periféricos e insulares.

O processo de análise consistiu na identificação e sistematização dos principais instrumentos de política pública implementados na Região Autónoma dos Açores, considerando dimensões como capacitação, incubação, financiamento e inovação. Complementarmente, foi realizada uma análise comparativa com outras regiões insulares, nomeadamente Madeira e Canárias, de forma a enquadrar as especificidades açorianas. A escolha desta abordagem metodológica baseou-se na adequação da análise documental ao objeto de estudo, permitindo relacionar a evidência disponível com os debates teóricos existentes.

4. RESULTADOS

A análise documental mostra que os instrumentos de apoio ao empreendedorismo nos Açores têm produzido efeitos visíveis, mas de alcance desigual. O sistema de incentivos Construir 2030 tem beneficiado sobretudo micro e pequenas empresas, com maior incidência em setores como o turismo, o comércio e a agroindústria, o que confirma a relevância destes setores no tecido económico regional (Direção Regional do Empreendedorismo, 2025).

No campo da digitalização, os apoios concedidos através do SITDE registaram uma adesão significativa por parte de empresas de serviços e comércio, embora setores mais tradicionais, como agricultura e pescas, mantenham níveis reduzidos de integração de soluções digitais (Direção Regional do Empreendedorismo, 2025).

Relativamente à capacitação, programas como a Escola de Negócios dos Açores e a Academia Empreendedora têm assegurado ampla cobertura territorial e formativa. Os documentos analisados indicam, no entanto, que a maioria das iniciativas privilegia metodologias de sensibilização e formação inicial, permanecendo menos frequente a oferta de programas avançados de gestão e internacionalização (Governo dos Açores, 2024a, 2024b).

Quanto às infraestruturas, observou-se que a atividade das incubadoras e parques de ciência e tecnologia (TERINOV e NONAGON) se encontra concentrada nas ilhas de maior dimensão, deixando as restantes com menor acesso a serviços de apoio especializado (Bedo et al., 2007; TERINOV, 2025; NONAGON, 2025).

No domínio do financiamento, mecanismos como o Capital Participativo Açores I representam uma inovação relevante, mas ainda de alcance limitado, com reduzido impacto em setores de maior risco ou inovação tecnológica. Já iniciativas como o Azores Startup Now têm funcionado como porta de entrada para empreendedores em fase inicial, embora com impacto sobretudo localizado (Direção Regional do Empreendedorismo, 2025).

5. DISCUSSÃO

Os resultados analisados permitem identificar fatores que condicionam a consolidação do ecossistema empreendedor açoriano. O predomínio de apoios dirigidos a micro e pequenas empresas evidencia a centralidade destes segmentos para a economia regional, mas também sugere a persistência de uma estrutura produtiva com baixa intensidade tecnológica e limitada orientação internacional (Branco, 2013; Couto et al., 2023).

A reduzida penetração da digitalização em setores primários reflete as dificuldades de difusão tecnológica em regiões insulares, onde os constrangimentos de escala e de qualificação agravam obstáculos já apontados pela literatura em contextos periféricos (Baldacchino, 2006; Dentinho & Fortuna, 2019). Os programas de capacitação analisados, embora relevantes, mantêm-se sobretudo centrados em sensibilização e formação inicial, não respondendo de forma consistente à necessidade de perfis empresariais mais orientados para risco e crescimento global (Camilo, 2022; Porfírio et al., 2022).

A concentração de infraestruturas como o TERINOV e o NONAGON nas ilhas de maior dimensão confirma a centralidade territorial de certos polos regionais, enquanto a literatura tem sublinhado que desigualdades intra-regionais podem limitar a emergência de ecossistemas locais mais robustos (Castanho et al., 2023; Fontes, 2019).

No financiamento, a ausência de capital privado e de investidores especializados continua a ser apontada como uma das principais fragilidades. A dependência de subsídios públicos, identificada em várias análises, constitui um entrave à diversificação e ao crescimento das startups (Faria & Couto, 2013; Dentinho & Fortuna, 2019).

A comparação com a Madeira e as Canárias reforça esta leitura. Na Madeira, a maior integração entre políticas de formação, incentivos e inovação tem sido destacada como fator de dinamismo económico, enquanto nas Canárias a combinação de um enquadramento fiscal diferenciado com a inserção em redes europeias tem favorecido a atração de investimento externo e o desenvolvimento de setores emergentes (Castanho et al., 2020b; Castanho et al., 2021; Faria & Couto, 2013). Nos Açores, a dependência da intervenção pública direta e a menor articulação com redes internacionais continuam a ser apontadas como limitações.

6. CONCLUSÃO

O empreendedorismo tem-se afirmado como uma prioridade estratégica na Região Autónoma dos Açores, refletida na criação de programas de capacitação, incentivos financeiros e infraestruturas de suporte. Os resultados evidenciam progressos relevantes, nomeadamente no estímulo a micro e pequenas empresas, na modernização digital e no reforço de mecanismos de incubação.

Contudo, o ecossistema regional continua condicionado por desafios estruturais: a dependência de apoios públicos, a escassez de financiamento privado, as desigualdades territoriais e uma cultura empresarial ainda marcada pela aversão ao risco. A comparação com outras regiões insulares demonstra que uma maior articulação entre políticas e atores, bem como uma inserção mais consistente em redes internacionais, são fatores decisivos para superar estas limitações.

Consolidar um ecossistema empreendedor mais coeso e competitivo exigirá, assim, reforçar a integração entre educação, incubação, financiamento e inovação, valorizando simultaneamente os recursos endógenos do território. Se devidamente orientadas, as políticas públicas poderão posicionar os Açores como um ecossistema empreendedor de referência, capaz de mobilizar inovação, sustentabilidade e coesão territorial.

7. REFERÊNCIAS

- Andrade, R. D., Pontes, M. D., & Pontes, T. L. (2023). O papel das incubadoras na aceleração do compartilhamento do conhecimento em redes de empreendedorismo. *Revista Contemporânea*, 3(5), 3779–3821. <https://doi.org/10.56083/RCV3N5-020>
- Baldacchino, G. (2006). Innovative development strategies from non-sovereign island jurisdictions? A global review of economic policy and governance practices. *World Development*, 34(5), 852–867. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2005.10.004>

- Batista, M. G., Castanho, R. A., Sousa, Á., Couto, G., & Pimentel, P. (2023). Assessing rural tourism experiences: What can we learn from the Azores region? *Heritage*, 6(6), 4817–4833. <https://doi.org/10.3390/heritage6060256>
- Bedo, D., Dentinho, T. P., & Vieira, J. (2007). Reflexão sobre a rendibilidade da educação na Região Autónoma dos Açores: aspetos teóricos e metodologias. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 16, 5–22. <https://doi.org/10.59072/rper.vi16.240>
- Branco, N. C. (2013). Propensão empreendedora dos estudantes de ensino superior na Região Autónoma dos Açores. *Dissertação de Mestrado*. 147 pp. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/1662>
- Camilo, A. L. (2022). A perceção dos jovens açorianos sobre o grau de inovação nos Açores. *Dissertação de Mestrado*. 130 pp. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6372>
- Cardoso, I., Sousa, Á., & Lopes, F. (2012). Caracterização do espírito empreendedor com recurso à análise de dados. In *XIX Jornadas de Classificação e Análise de Dados – Livro de Resumos* (pp. 193–196).
- Castanho, R. A., Couto, G., Pimentel, P., Carvalho, C. B., & Sousa, Á. (2020a). Territorial management and governance, regional public policies and their relationship with tourism: A case study of the Azores Autonomous Region. *Sustainability*, 12(15), 6059. <https://doi.org/10.3390/su12156059>
- Castanho, R. A., Couto, G., Pimentel, P., Carvalho, C., & Sousa, Á. (2020b). Princípios de planeamento estratégico e gestão de turismo rural em territórios ultraperiféricos: O caso de estudo do arquipélago dos Açores. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, E36, 30–41.
- Castanho, R. A., Couto, G., Pimentel, P., Carvalho, C., Sousa, Á., & Batista, M. G. (2021). Analysing the public administration and decision-makers' perceptions regarding the potential of rural tourism development in the Azores region. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 16(4), 603–614. <https://doi.org/10.18280/ijssdp.160401>
- Castanho, R. A., Santos, C., & Couto, G. (2023). Creative tourism in islands and regional sustainable development: What can we learn from the pilot projects implemented in the Azores territory? *Land*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/land12020498>
- Couto, G., Castanho, R. A., & Santos, C. (2023). Creative and rural tourism, public policies and land use changes: A multi-method approach towards regional sustainable development in Azores Islands. *Sustainability*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/su15065152>
- Couto, G., Pimentel, P., Batista, M. G., Sousa, Á., Carvalho, C., & Castanho, R. A. (2021). The potential of rural tourism development in the Azores Islands from the perspective of public administration and decision-makers. *WSEAS Transactions on Environment and Development*, 17, 713–721. <https://doi.org/10.37394/232015.2021.17.68>
- Dentinho, T. P., & Fortuna, M. A. (2019). Como a governança regional limita o desenvolvimento regional: Evidências de um modelo base econométrico para os Açores. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, (52), 25–35. <https://doi.org/10.59072/rper.vi52.462>
- Diogo, F. J. A., Sousa, F., Serpa, S., & Baltazar, S. (2023). *Populações, desigualdades e ação pública* (1.ª ed.). Húmus. <https://doi.org/10.34619/d7wr-jyge>
- Direção Regional do Empreendedorismo. (2025). *Portal Empresas*. Governo dos Açores. <https://empresas.azores.gov.pt>
- Faria, S. D., & Couto, J. P. (2013). Determinantes da propensão para o empreendedorismo: Uma revisão de literatura. *Working Paper Series*, n.º 8/13. 27 pp. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, CEEAplA-A. <http://hdl.handle.net/10400.3/5070>
- Faria, S. D., Couto, J. P., & Tiago, M. T. (2013). (Educ)ação no empreendedorismo: Uma abordagem. *Working Paper Series*, n.º 7/13. 33 pp. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, CEEAplA-A. <http://hdl.handle.net/10400.3/5071>
- Fontes, P. V. (2019). Mercado social de emprego na Região Autónoma dos Açores: Análise da implementação de uma política pública. *Desenvolvimento e Sociedade*, 7. <http://hdl.handle.net/10400.3/6401>
- Fontes, P. V. (2022). Os Açores e a Europa: Ultraperiferia, autonomia e subsidiariedade. *Perspectivas*, 26, 11–24. <https://doi.org/10.21814/perspectivas.3388>
- Governo dos Açores. (2024a). *Academia Empreendedora – Escola de Líderes*. <https://academiaempreendedoraazores.org>
- Governo dos Açores. (2024b). *Escola de Negócios dos Açores*. <https://emprego.azores.gov.pt/programas-emprego/escola-de-negocios>
- Martinho, L. F. (2016). A criação e a continuidade das empresas criadas no âmbito de programas de incentivo ao empreendedorismo na Região Autónoma dos Açores *Dissertação de Mestrado*. 84 pp. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3658>
- Medeiros, N. A. S. (2022). Políticas de apoio ao emprego na Região Autónoma dos Açores: Evolução, inconvenientes, sucesso e propostas. *Dissertação de Mestrado*. 122 pp. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6306>
- Moniz, F., & Simão, J. (2019). A perceção dos stakeholders sobre o desenvolvimento turístico: O caso da ilha de São Miguel, Açores. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 17(5), 975–988. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.069>

- NONAGON. (2025). *Parque de Ciência e Tecnologia de São Miguel*. <https://nonagon.pt>
- Pimentel, P., Oliveira, A., Couto, G., Crispim Ponte, J., & Castanho, R. (2021). The Azores archipelago as a region with vast potential for the development of adventure and slow tourism. In *Peripheral territories, tourism, and regional development*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.94411>
- Porfírio, J. A., Carrilho, T., Jardim, J., & Wittberg, V. (2022). Fostering entrepreneurship intentions: The role of entrepreneurship education. *Journal of Small Business Strategy*, 32(1), 1–10. <https://doi.org/10.53703/001c.32489>
- Rodrigues, P. M. (2023). Os sistemas de incentivos como medida de apoio às empresas nos Açores: O caso da Direção Regional do Comércio e Indústria. Relatório de estágio de mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/7067>
- Roundy, P. T. (2022). Artificial intelligence and entrepreneurial ecosystems: Understanding the implications of algorithmic decision-making for startup communities. *Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology*, 2(1), 23–38. <https://doi.org/10.1108/jcet-07-2022-0011>
- Silva, G. (2015). Regiões ultraperiféricas (Açores e Madeira): Mais-valia de Portugal na Europa. *Debater a Europa*, 12. <http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debatereuropa/>
- TERINOV. (2025). *Parque de Ciência e Tecnologia da Ilha Terceira*. <https://terinovazores.pt>

Políticas Públicas para o Empreendedorismo em Portugal: Evolução, Desafios e Tendências para a Construção de Ecossistemas Empreendedores

Leonel Cunha

Universidade de Aveiro | leonelcunhado@ua.pt,
<https://orcid.org/0009-0001-4445-5918>

Jacinto Jardim

Centro de Estudos Globais, Universidade Aberta – PT | mjardim@uab.pt,
<https://orcid.org/0000-0002-0600-3128>

Resumo: Este estudo consiste numa análise teórico-reflexiva das políticas públicas promotoras do empreendedorismo em Portugal, com ênfase na sua contribuição para o fortalecimento do ecossistema empreendedor e para o desenvolvimento económico e social do país. Através de uma revisão crítica da literatura e de relatórios produzidos nas últimas duas décadas, são identificadas as principais iniciativas estatais implementadas, bem como os seus impactos e limitações. Os resultados evidenciam progressos relevantes, nomeadamente na criação de infraestruturas de apoio, na disseminação de programas de incentivo e na integração gradual da educação empreendedora nos diversos níveis de ensino. Contudo, persistem desafios estruturais, como a fragmentação das políticas, a fraca articulação entre os atores do ecossistema e a exclusão de públicos vulneráveis e periferias territoriais. Conclui-se que o reforço da eficácia das políticas públicas exige uma abordagem mais sistémica, inclusiva e sensível às especificidades regionais, alinhada com os princípios de coesão territorial, inovação social e sustentabilidade. Conclui-se que importa aperfeiçoar as políticas públicas relativas ao empreendedorismo, tendo os decisores e gestores públicos um papel determinante neste domínio.

Palavras-chave: políticas públicas, empreendedorismo, ecossistema empreendedor, inclusão, coesão territorial, Portugal

Abstract: This study consists of a theoretical-reflective analysis of public policies promoting entrepreneurship in Portugal, with an emphasis on their contribution to strengthening the entrepreneurial ecosystem and to the country's economic and social development. Through a critical review of the literature and reports produced over the last two decades, the main state initiatives implemented are identified, along with their impacts and limitations. The results show significant progress, particularly in the creation of support infrastructures, the dissemination of incentive programmes and the gradual integration of entrepreneurial education at various levels of education. However, structural challenges remain, such as the fragmentation of policies, poor coordination between actors in the ecosystem and the exclusion of vulnerable groups and peripheral areas. It is concluded that strengthening the effectiveness of public policies requires a more systemic,

inclusive and sensitive approach to regional specificities, in line with the principles of territorial cohesion, social innovation and sustainability. Furthermore, the evidence points to the importance of improving public policies on entrepreneurship, with decision-makers and public managers playing a decisive role in this area.

Keywords: public policies, entrepreneurship, entrepreneurial ecosystem, inclusion, territorial cohesion, Portugal

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o empreendedorismo consolidou-se como um vetor estratégico para o desenvolvimento económico, social e territorial de diversas nações, sendo progressivamente incorporado às agendas de políticas públicas (Jardim, 2024; Laplume et al., 2014; Zhang et al., 2022). Em Portugal, essa valorização reflete-se na multiplicação de iniciativas destinadas a estimular a criação de empresas, promover a inovação e impulsionar a competitividade, especialmente no contexto pós-crise financeira de 2008 e no âmbito dos quadros comunitários de apoio ao desenvolvimento regional (IAPMEI, 2021; Mamede R., 2015).

Este movimento ganhou um impulso com o reconhecimento de que o empreendedorismo pode desempenhar um papel relevante na diversificação da base produtiva, na dinamização de territórios periféricos, na inclusão social de públicos vulneráveis e na mitigação do desemprego estrutural — especialmente entre os jovens e os adultos em transição de carreira (European Commission, 2016). Contudo, o impacto destas políticas depende não apenas da sua existência, mas também da sua coerência, continuidade, territorialização e capacidade de integrar múltiplos atores em torno de objetivos partilhados (Isenberg, 2010; Stam, 2015).

Apesar dos avanços registados em Portugal — como a criação de infraestruturas de apoio (incubadoras, aceleradoras e parques de ciência e tecnologia), programas de financiamento e a crescente presença da educação empreendedora nos sistemas de ensino — ainda se verificam limitações estruturais. Entre estas, destacam-se a fragmentação e desarticulação das políticas, a escassa participação de grupos sub-representados no ecossistema empreendedor, e a dificuldade em adaptar as iniciativas às especificidades regionais e sectoriais (OECD, 2020; Mamede et al., 2019).

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo realizar uma análise teórico-reflexiva sobre as políticas públicas de promoção do empreendedorismo em Portugal, discutindo as suas características, avanços, desafios e perspetivas futuras. A partir de uma revisão da literatura académica e de documentos institucionais, procuramos compreender de que modo as políticas públicas têm contribuído para a construção de um ecossistema empreendedor mais robusto, inclusivo e alinhado com os princípios da sustentabilidade e da coesão territorial.

A relevância científica e prática desta análise reside na necessidade de informar o desenho e a implementação de políticas públicas mais eficazes, capazes de responder aos desafios complexos de um mundo em transformação. Ao problematizar o estado atual das

políticas empreendedoras em Portugal, pretende-se oferecer subsídios teóricos e empíricos a investigadores, decisores políticos e gestores públicos interessados em fortalecer os ecossistemas de inovação e empreendedorismo no país e em contextos similares.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO EMPREENDEDOR

A compreensão do papel das políticas públicas no estímulo ao empreendedorismo exige, antes de tudo, uma definição clara do que se entende por “política pública”. Segundo Howlett, Ramesh e Perl (2009), políticas públicas são conjuntos de decisões e ações tomadas por autoridades governamentais que visam responder a problemas coletivos, articulando objetivos, instrumentos e estratégias de intervenção. Estas decisões são influenciadas por contextos políticos, económicos e institucionais, e implicam a mobilização de recursos, normas e incentivos para a orientação de comportamentos individuais e coletivos em prol de determinados fins.

No campo do empreendedorismo, as políticas públicas assumem um papel estruturante ao criar condições institucionais e infraestruturais que favorecem a criação, o desenvolvimento e a sustentabilidade de negócios inovadores. Tais políticas podem atuar sobre múltiplas dimensões do ambiente empreendedor, desde o acesso a financiamento, passando pela regulação e simplificação administrativa, até à formação de competências e ao estímulo à cultura empreendedora (Acs, Autio & Szerb, 2014).

Essa abordagem converge com os conceitos contemporâneos de ecossistema empreendedor, os quais sustentam que o empreendedorismo floresce em contextos onde diversos elementos — instituições, políticas, mercados, redes, capitais e cultura — estão interligados de forma dinâmica e sinérgica (Isenberg, 2010). Isenberg propõe um modelo em que os ecossistemas empreendedores são constituídos por seis domínios interdependentes: política, financiamento, cultura, apoio, capital humano e mercados. Cada um desses domínios interage com os demais, e o seu fortalecimento depende não apenas de intervenções isoladas, mas da sua articulação sistémica.

Stam (2015), por sua vez, aprofunda essa visão ao destacar que um ecossistema empreendedor bem-sucedido combina condições sistémicas — como políticas públicas, instituições formais, conhecimento e suporte financeiro — com condições organizacionais, como redes de empreendedores, mecanismos de apoio e lideranças comprometidas. Para este autor, a performance do ecossistema deve ser avaliada não apenas pelo número de startups criadas, mas sobretudo pela sua capacidade de gerar valor económico, inovação e transformação social duradoura.

A partir destas abordagens, torna-se evidente que as políticas públicas voltadas ao empreendedorismo não devem ser concebidas como ações pontuais, mas como parte de um sistema integrado de suporte ao empreendedor, com capacidade de adaptação às especificidades regionais e setoriais. Assim, o desenvolvimento empreendedor não pode ser dissociado da qualidade das políticas que estruturam os ecossistemas em que os empreendedores operam.

2.2. O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA CRIAÇÃO DE ECOSISTEMAS EMPREENDEDORES

As políticas públicas exercem um papel catalisador na configuração e fortalecimento dos ecossistemas empreendedores, na medida em que moldam as condições estruturais e institucionais que favorecem a emergência, crescimento e sustentabilidade de iniciativas empreendedoras. Esse papel pode assumir diferentes enfoques, desde abordagens estratégicas, centradas na construção de ambientes favoráveis ao empreendedorismo como um todo, até abordagens setoriais, que visam desenvolver segmentos específicos da economia com elevado potencial de inovação ou impacto social (Audretsch & Belitski, 2017).

As abordagens estratégicas procuram, por exemplo, criar condições gerais para o florescimento do empreendedorismo em diversos setores, investindo em capital humano, infraestrutura tecnológica, simplificação regulatória e estímulo à cultura empreendedora (European Commission, 2016). Já as abordagens setoriais concentram esforços em áreas como as indústrias criativas, energias renováveis, tecnologias digitais ou empreendedorismo social, reconhecendo que diferentes setores enfrentam desafios e oportunidades singulares, exigindo políticas mais especializadas e adaptadas.

A crescente complexidade dos ecossistemas de inovação e empreendedorismo tem levado ao desenvolvimento de modelos de governança colaborativa, como os modelos Triple Helix e Quadruple Helix. O modelo Triple Helix (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000) propõe a interação entre universidade, governo e empresas como base para processos inovadores sustentáveis. Já o modelo Quadruple Helix (Carayannis & Campbell, 2009) amplia essa lógica ao incluir a sociedade civil como quarto elemento essencial da inovação, destacando o papel das comunidades, utilizadores e cidadãos nos processos de co-criação de soluções empreendedoras.

Estes modelos reforçam a importância de políticas públicas que atuem como mediadoras e facilitadoras de interações entre os diferentes atores do ecossistema, promovendo uma governança partilhada e descentralizada. Nessa perspectiva, os governos não apenas regulam ou financiam, mas também orquestram redes, mobilizam conhecimento e estimulam a articulação entre os setores público, privado e social.

Outro aspeto crítico no desenho de políticas públicas para o empreendedorismo refere-se à inclusão e equidade. A literatura tem chamado a atenção para o facto de que muitos programas e políticas beneficiam sobretudo grupos já privilegiados em termos de acesso a capital, educação e redes (Jennings et al., 2013). Isso gera assimetrias estruturais que excluem mulheres, jovens em situação de vulnerabilidade, pessoas migrantes, pessoas com deficiência, e residentes em regiões periféricas ou de baixa densidade populacional.

Nesse sentido, o conceito de empreendedorismo inclusivo (OECD/European Commission, 2017) tem sido promovido como orientação para políticas que reconhecem e enfrentam as barreiras específicas que certos grupos enfrentam para empreender. Tais políticas devem ir além do incentivo genérico à criação de empresas, atuando sobre as

condições sociais, culturais e económicas que limitam o acesso equitativo às oportunidades empreendedoras.

Assim, o papel das políticas públicas na criação de ecossistemas empreendedores não se restringe à disponibilização de recursos, mas envolve a construção de ambientes institucionais favoráveis, o estímulo à colaboração intersectorial e a promoção ativa da inclusão e da justiça social como dimensões estruturantes do desenvolvimento empreendedor.

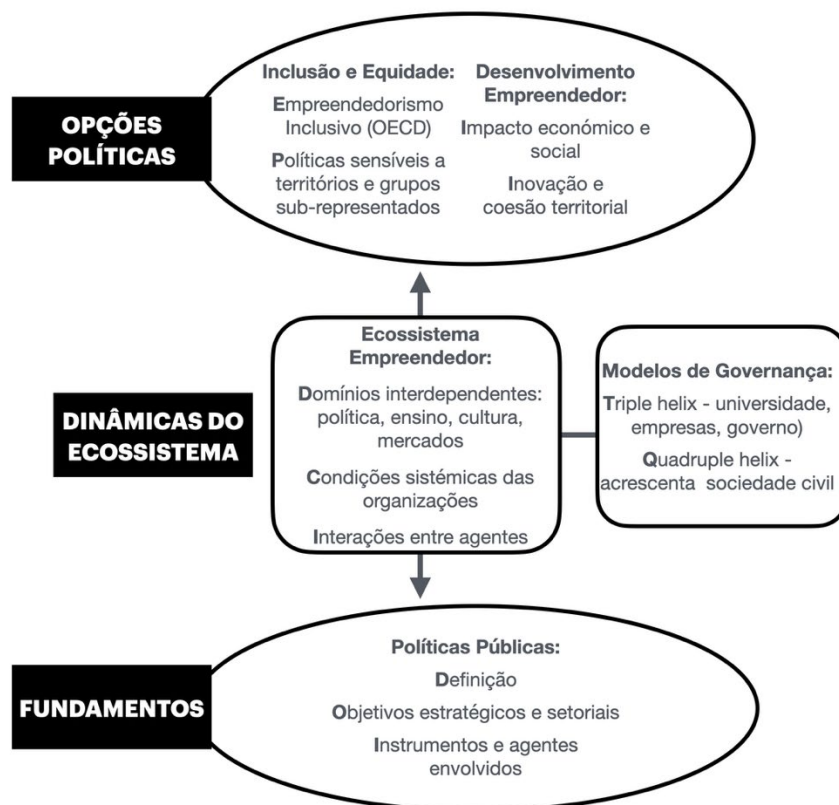


Fig. 1 – Diagrama dos ecossistemas empreendedores: fundamentos, dinâmicas e opções políticas

A Figura 1 apresenta uma síntese visual do referencial teórico que orienta este estudo, destacando as inter-relações entre os principais conceitos abordados: políticas públicas, ecossistemas empreendedores, modelos de governança colaborativa e os princípios de inclusão e desenvolvimento sustentável.

Na base do modelo encontram-se as políticas públicas, definidas como instrumentos estratégicos e setoriais utilizados por atores governamentais para promover o empreendedorismo (Howlett, Ramesh & Perl, 2009). Estas políticas moldam o ambiente institucional, regulatório e financeiro em que os empreendedores atuam, sendo fundamentais para a estruturação dos ecossistemas de apoio.

No nível intermédio, situam-se os ecossistemas empreendedores, concebidos como sistemas dinâmicos e interdependentes compostos por múltiplos domínios — como capital, cultura, mercado, educação, entre outros — cuja sinergia favorece a criação e consolidação

de novos empreendimentos (Isenberg, 2010; Stam, 2015). A operacionalização e a eficácia desses ecossistemas dependem da capacidade de articulação entre atores públicos, privados e sociais, o que remete para a importância dos modelos de governança colaborativa, nomeadamente as abordagens Triple Helix e Quadruple Helix, que integram respetivamente universidade, empresas, governo e sociedade civil (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Carayannis & Campbell, 2009).

Por fim, no topo do diagrama, destacam-se os valores orientadores das políticas públicas contemporâneas: inclusão e equidade — visando corrigir desigualdades estruturais e promover o empreendedorismo entre grupos sub-representados —, e desenvolvimento empreendedor sustentável, entendido como a capacidade de gerar impacto económico e social com coesão territorial e inovação.

O diagrama evidencia, assim, que o sucesso das políticas públicas de fomento ao empreendedorismo depende de uma abordagem sistémica, que considere simultaneamente os fundamentos institucionais, a dinâmica colaborativa dos ecossistemas e os compromissos sociais e territoriais que orientam a ação pública.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-reflexiva, com o objetivo de analisar criticamente o papel das políticas públicas na promoção do empreendedorismo em Portugal, à luz dos conceitos de ecossistema empreendedor e governança colaborativa. Trata-se de uma investigação de carácter exploratório, que visa compreender dinâmicas, identificar desafios estruturais e propor caminhos para o aperfeiçoamento das intervenções públicas no campo do empreendedorismo.

O procedimento metodológico adotado foi uma revisão integrativa da literatura, por permitir a sistematização de diferentes tipos de fontes — académicas e institucionais — de modo a produzir uma síntese abrangente, crítica e atualizada sobre o tema (Whittemore & Knafl, 2005). Esta abordagem permite combinar evidências empíricas com fundamentos teóricos, favorecendo a construção de uma visão holística sobre as políticas públicas empreendedoras em Portugal.

A seleção das fontes seguiu critérios de relevância temática, atualidade e credibilidade científica e institucional. Foram incluídos:

- Artigos científicos publicados em revistas especializadas nos domínios do empreendedorismo, políticas públicas e inovação;
- Relatórios de organizações internacionais como a OCDE, a Comissão Europeia, o Banco Mundial e o Fórum Económico Mundial;
- Documentos estratégicos e avaliações produzidas por entidades nacionais como o IAPMEI, a ANI, a Startup Portugal e instituições académicas portuguesas com investigação consolidada na área.

A análise dos dados foi realizada com base em uma estratégia de interpretação temática, que visou identificar padrões recorrentes, tendências emergentes e lacunas persistentes nas políticas públicas analisadas. Essa análise foi orientada pelas categorias teóricas discutidas no referencial, nomeadamente: tipos de políticas públicas, dimensões

dos ecossistemas empreendedores, modelos de governança colaborativa e critérios de inclusão e equidade.

Este procedimento possibilitou a formulação de uma leitura crítica e fundamentada sobre a evolução, os impactos e os desafios das políticas públicas de fomento ao empreendedorismo em Portugal, oferecendo subsídios conceptuais e estratégicos para o debate académico e para a tomada de decisão política.

4. PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREENDEDORISMO EM PORTUGAL

4.1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA E INSTITUCIONAL DAS POLÍTICAS

A evolução das políticas públicas de fomento ao empreendedorismo em Portugal acompanha as transformações económicas e sociais que marcaram o país nas últimas duas décadas, sendo fortemente influenciada pelas agendas europeias de coesão, inovação e competitividade. A partir dos anos 2000, o empreendedorismo passou a ser reconhecido não apenas como um fenómeno económico, mas como um instrumento estratégico de política pública, associado à criação de emprego, à regeneração territorial e ao fortalecimento da cultura de inovação (Amorim, 2011; European Commission, 2003).

Durante o período 2000–2006, o foco das intervenções concentrou-se na capacitação empresarial e na criação de infraestruturas de apoio, como incubadoras e centros de inovação regionais, geralmente apoiados por fundos estruturais da União Europeia. A implementação do Plano de Ação para o Empreendedorismo e a Inovação (2006), ainda que incipiente, representou um primeiro esforço de articulação entre diversos atores públicos e privados no sentido de sistematizar medidas de estímulo à iniciativa empreendedora (INEGI, 2007).

Na década seguinte, entre 2007 e 2013, o QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional reforçou o papel do empreendedorismo no contexto da modernização económica. Programas como o Compete e o ON.2 – O Novo Norte financiaram incubadoras, parques de ciência e tecnologia, redes de mentoria e projetos-piloto em empreendedorismo jovem, contribuindo para a disseminação de uma cultura empreendedora mais consolidada a nível regional (IAPMEI, 2013; OCDE, 2015).

Um marco importante ocorreu em 2016, com o lançamento da estratégia StartUP Portugal, promovida pelo Governo em articulação com a iniciativa privada e o setor académico. Esta estratégia integrou medidas concretas como o StartUP Voucher, o Vale Incubação, o 200M (fundo de coinvestimento público-privado) e a Rede Nacional de Incubadoras, visando criar um ecossistema mais competitivo, internacionalizado e conectado com as tendências da nova economia (StartUP Portugal, 2018).

No âmbito do Portugal 2020, foram alocados recursos significativos à inovação, ao empreendedorismo e à modernização empresarial. Os Programas Operacionais Regionais e temáticos — como o Compete 2020 e os PO's Norte, Centro e Alentejo — consolidaram o apoio ao empreendedorismo enquanto prioridade transversal das políticas públicas, com especial foco na transformação digital, nas indústrias criativas e no empreendedorismo qualificado e inovador (Compete 2020, 2020).

Mais recentemente, o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) e a nova programação de fundos europeus através do Portugal 2030 reforçam a aposta na transição digital e verde, colocando o empreendedorismo como vetor essencial de transformação estrutural, inovação tecnológica e renovação geracional da economia portuguesa (Agência para o Desenvolvimento e Coesão, 2022).

Do ponto de vista institucional, o papel do IAPMEI – Agência para a Competitividade e Inovação, da ANI – Agência Nacional de Inovação e da própria StartUP Portugal tem sido central na coordenação e execução destas políticas, atuando como pontes entre a formulação estratégica e a implementação territorializada dos programas. No plano europeu, Portugal tem alinhado as suas estratégias com iniciativas como o Small Business Act (SBA), a Agenda para o Empreendedorismo Europeu e os princípios do Entrepreneurship 2020 Action Plan.

Apesar dos avanços institucionais e programáticos, a literatura aponta que a evolução das políticas públicas de empreendedorismo em Portugal tem sido marcada por momentos de descontinuidade, fraca articulação entre programas, e dificuldade em atingir os territórios de baixa densidade e os públicos sub-representados, exigindo um aprofundamento das estratégias de inclusão e regionalização (Mamede, 2019; OECD, 2020).

4.2. PRINCIPAIS PROGRAMAS E INSTRUMENTOS

A consolidação das políticas públicas de empreendedorismo em Portugal traduziu-se na implementação de um conjunto diversificado de programas e instrumentos orientados para apoiar o ciclo de vida dos empreendimentos, desde a ideação até à internacionalização. Estes instrumentos têm procurado responder aos desafios estruturais do ecossistema empreendedor português, nomeadamente a escassez de capital de risco, a concentração territorial das oportunidades e a ainda incipiente articulação entre conhecimento científico e inovação empresarial.

Um dos pilares destas políticas tem sido a criação e fortalecimento de incubadoras de empresas e parques de ciência e tecnologia, que funcionam como infraestruturas de apoio físico e institucional para o desenvolvimento de novos negócios. Estas estruturas oferecem não apenas espaços e serviços logísticos, mas também acesso a redes de mentoria, financiamento, formação e internacionalização. Destacam-se exemplos como a UPTEC – Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade do Porto, o Taguspark, o IPN – Instituto Pedro Nunes, entre outros, que se tornaram referências no acolhimento de startups tecnológicas e na ligação entre academia e mercado (Santos, 2018; ANI, 2020).

Em paralelo, foram implementados diversos programas de financiamento e incentivo, como o StartUP Voucher, que atribui bolsas mensais a jovens empreendedores em fase de desenvolvimento de ideias; o Vale Incubação, que subsidia serviços prestados por incubadoras acreditadas; e o fundo 200M, que promove o coinvestimento público-privado em startups com potencial de escalabilidade internacional (StartUP Portugal, 2018). Outros programas, como o INOV Contacto e os instrumentos do Portugal 2020, têm

proporcionado financiamento a projetos de empreendedorismo qualificado, com foco na inovação e na criação de emprego altamente qualificado.

No campo da educação empreendedora, registaram-se avanços significativos com a introdução gradual de conteúdos e metodologias empreendedoras no sistema educativo, tanto no ensino básico e secundário quanto no ensino superior e na formação profissional. Iniciativas como o Educação Empreendedora – Escolas Empreendedoras (Regiões Autónomas), o Junior Achievement Portugal, e programas de incubação universitária têm contribuído para o desenvolvimento de competências transversais, como criatividade, liderança e resolução de problemas, fundamentais para o empreendedorismo contemporâneo (Carvalho & Costa, 2019; OECD, 2020).

Além disso, as parcerias público-privadas (PPP) têm desempenhado um papel crescente na dinamização do ecossistema empreendedor, quer na implementação de programas de aceleração, quer na criação de hubs de inovação. Exemplo disso são projetos como o Lisbon Challenge, promovido pela Beta-i em articulação com entidades públicas e privadas, ou o Programa Born from Knowledge, que liga ciência e empreendedorismo com apoio da ANI. Estas parcerias têm-se revelado essenciais para aumentar a agilidade, a escalabilidade e a sustentabilidade das intervenções públicas no domínio do empreendedorismo.

Apesar da variedade e sofisticação crescente dos programas, a literatura aponta para alguns desafios persistentes, como a elevada concentração dos recursos nas grandes áreas metropolitanas, a dificuldade de acesso ao financiamento por parte de grupos sub-representados, e a necessidade de maior coordenação estratégica entre os diferentes instrumentos existentes (Mamede, 2019; OECD, 2020).

4.3. RESULTADOS E IMPACTOS

A implementação de políticas públicas orientadas para o fomento ao empreendedorismo em Portugal tem gerado resultados relevantes, tanto ao nível da criação de empresas e emprego como no fortalecimento do ecossistema de inovação. No entanto, a análise dos impactos dessas políticas revela uma realidade marcada por avanços importantes e persistentes assimetrias territoriais e sociais.

Do ponto de vista quantitativo, os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) indicam que o número de empresas criadas em Portugal aumentou significativamente na última década, passando de cerca de 30.000 novas empresas por ano em 2012 para mais de 50.000 em 2022, com destaque para os setores da tecnologia, turismo, comércio eletrónico e serviços especializados (INE, 2023). Este crescimento é parcialmente atribuído à proliferação de incubadoras, programas de incentivo e simplificação de processos de constituição empresarial, como o "Empresa na Hora".

Contudo, a taxa de sobrevivência empresarial após os primeiros três anos de atividade mantém-se relativamente baixa, oscilando entre 50% e 60% conforme o setor e a região (IAPMEI, 2021). Isso evidencia que, embora o acesso à criação de empresas tenha sido facilitado, persistem desafios na consolidação e escalabilidade dos negócios,

especialmente nas zonas de baixa densidade populacional. Além disso, o peso das microempresas (com menos de 10 trabalhadores) continua a dominar o tecido empresarial, com limitações em termos de produtividade e internacionalização.

Relativamente às exportações, registou-se uma crescente participação de startups e PME inovadoras nos mercados internacionais. Programas como o Portugal Ventures, o StartUP Voucher e as iniciativas de internacionalização promovidas pelo AICEP têm apoiado empresas nas fases de soft landing, captação de investimento e promoção externa. Segundo dados da Startup Portugal (2022), as startups portuguesas exportaram cerca de 45% do seu volume de negócios, com destaque para os setores de TIC, biotecnologia e energias renováveis.

No plano qualitativo, diversos estudos de caso têm evidenciado os efeitos positivos das políticas de apoio ao empreendedorismo nas realidades locais e regionais. A investigação de Santos e Simões (2020), por exemplo, destaca a importância das incubadoras universitárias no desenvolvimento de competências empreendedoras entre os jovens do ensino superior e na criação de empresas com base científica. Outros estudos apontam para o papel transformador de programas de educação empreendedora em contextos escolares e comunitários, sobretudo em territórios desfavorecidos, como é o caso da iniciativa Escolas Empreendedoras nas Regiões Autónomas (Carvalho & Costa, 2019).

No entanto, os mesmos estudos qualitativos também identificam limitações relevantes, como a dificuldade de integração entre os diferentes programas, a concentração geográfica dos apoios, a fragilidade da articulação entre os níveis central e local de governação, e a ausência de políticas específicas para grupos sub-representados, como mulheres empreendedoras, imigrantes, pessoas com deficiência e populações rurais (OECD, 2020; Mamede, 2019).

Em síntese, os resultados das políticas públicas de promoção do empreendedorismo em Portugal são positivos em termos de dinamização do ecossistema, mas revelam a necessidade de aprofundar estratégias de acompanhamento, avaliação e correção, com foco na qualidade, sustentabilidade e equidade dos impactos.

5. DESAFIOS E LACUNAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM PORTUGAL

Apesar dos avanços registados nas últimas duas décadas no campo das políticas públicas de fomento ao empreendedorismo em Portugal, permanecem desafios estruturais e lacunas persistentes que limitam o alcance e a eficácia das iniciativas implementadas. A literatura especializada e os relatórios institucionais convergem no diagnóstico de que o ecossistema empreendedor português continua a enfrentar entraves relacionados à fragmentação, à centralização territorial, à exclusão de públicos vulneráveis e à insuficiente articulação entre os diversos níveis de governação e atores envolvidos.

Um dos principais desafios é a fragmentação das políticas públicas, que se manifesta na existência de múltiplos programas e instrumentos muitas vezes não articulados entre si, com sobreposição de objetivos e escassa continuidade temporal (Mamede, 2019; OECD, 2020). A ausência de uma estratégia verdadeiramente integrada, que alinhe as políticas

nacionais, regionais e locais, compromete a criação de trajetórias de apoio consistentes para os empreendedores, em especial na transição entre fases críticas do ciclo de vida empresarial (ideação, incubação, aceleração, internacionalização).

Outro problema recorrente é a concentração geográfica dos apoios, com forte incidência nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, em detrimento de regiões do interior e de baixa densidade populacional (Santos & Simões, 2020). Esta desigualdade territorial é agravada pela limitada capacidade de muitos municípios em formular e implementar políticas empreendedoras próprias, o que exige uma atuação mais proativa do Estado central na territorialização dos apoios e no fortalecimento da capacidade institucional local.

Do ponto de vista da inclusão social, as políticas públicas de empreendedorismo ainda revelam falhas na incorporação de uma abordagem verdadeiramente inclusiva e sensível às desigualdades estruturais. Mulheres, jovens NEET, migrantes, pessoas com deficiência e comunidades rurais continuam sub-representados nos programas de apoio, seja por barreiras no acesso à informação, seja por modelos de financiamento e capacitação inadequados às suas realidades (OECD/European Commission, 2017). Embora o conceito de *empreendedorismo inclusivo* tenha ganhado visibilidade, a sua implementação concreta ainda é incipiente no contexto português.

Adicionalmente, verifica-se uma frágil articulação entre os atores do ecossistema empreendedor, em especial entre universidades, empresas, administrações públicas e sociedade civil. Embora existam boas práticas pontuais de governança colaborativa (ex. programas em modelo Triple ou Quadruple Helix), estas não são a regra, e faltam mecanismos institucionais estáveis que assegurem a cooperação intersetorial e a partilha de conhecimento entre os diversos stakeholders (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Carayannis & Campbell, 2009).

Por fim, a ausência de mecanismos robustos de monitoramento e avaliação de políticas públicas compromete a aprendizagem institucional e a melhoria contínua das ações empreendedoras. A falta de indicadores de impacto desagregados, a escassez de avaliações independentes e a baixa utilização de evidências empíricas no desenho das políticas tornam difícil aferir a real eficácia das intervenções implementadas (Moura & Lopes, 2021).

Neste cenário, torna-se urgente repensar o modelo de formulação e implementação das políticas públicas de empreendedorismo em Portugal, promovendo uma lógica mais integrada, territorializada, inclusiva e baseada em evidências. O reforço da governança colaborativa e o investimento em capacidades institucionais locais são caminhos promissores para superar os obstáculos identificados.

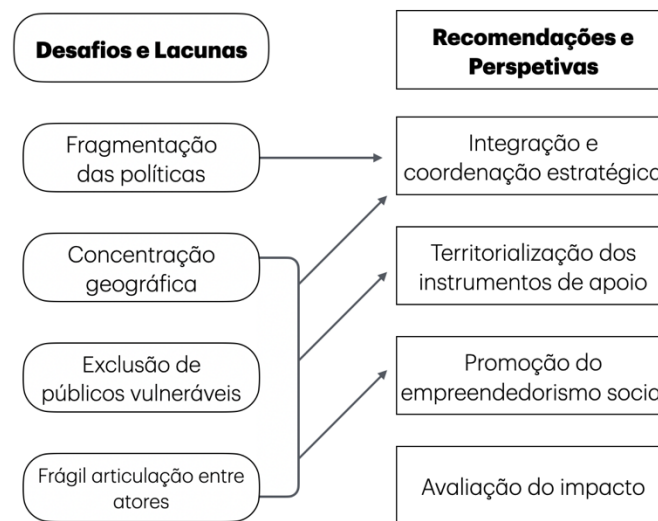


Fig. 2. – Diagrama dos desafios e lacunas nas políticas do empreendedorismo

A Figura 2 sintetiza visualmente as inter-relações entre os principais desafios e lacunas identificados nas políticas públicas de empreendedorismo em Portugal e as recomendações e perspetivas propostas neste estudo, que dão continuidade a estudos recentes (e.g. Jardim, 2020, 2022, 2024). Cada obstáculo pode ser abordado por meio de estratégias específicas, coerentes com uma abordagem sistémica e orientada para o desenvolvimento inclusivo e sustentável do ecossistema empreendedor, nomeadamente os seguintes desafios:

- Fragmentação das políticas, que prejudica a coerência e continuidade das ações públicas;
- Concentração geográfica, que limita o acesso às oportunidades fora dos grandes centros urbanos;
- Exclusão de públicos vulneráveis, que revela falhas de equidade nas políticas existentes;
- Frágil articulação entre atores, que compromete a eficácia e inovação dos ecossistemas.
- Cada um destes desafios está diretamente relacionado a recomendações concretas:
- A integração e coordenação estratégica visa superar a fragmentação institucional;
- A territorialização dos instrumentos de apoio responde à necessidade de maior equidade territorial;
- O fomento ao empreendedorismo inclusivo e social busca ampliar o acesso a grupos sub-representados;
- O fortalecimento da avaliação de impacto é essencial para garantir políticas baseadas em evidências e com melhoria contínua.

O diagrama explicita a necessidade de alinhamento entre o diagnóstico e a ação, reforçando a proposta de uma política pública de empreendedorismo mais articulada, equitativa e transformadora.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo realizar uma análise teórico-reflexiva sobre as políticas públicas de promoção do empreendedorismo em Portugal, à luz dos conceitos de ecossistemas empreendedores, governança colaborativa e inclusão territorial e social. Partindo de uma revisão integrativa da literatura académica e de documentos institucionais, buscou-se compreender de que modo as políticas implementadas nas últimas duas décadas têm contribuído para a construção de um ambiente favorável à criação, consolidação e sustentabilidade de iniciativas empreendedoras.

Os principais achados revelam que Portugal registou avanços significativos na estruturação de políticas públicas voltadas para o empreendedorismo, sobretudo através da criação de infraestruturas de apoio, programas de financiamento, parcerias público-privadas e iniciativas de educação empreendedora. A emergência de estratégias como a *StartUP Portugal* e o investimento contínuo no âmbito dos quadros comunitários evidenciam um compromisso institucional crescente com a dinamização do ecossistema empreendedor.

Contudo, persistem lacunas estruturais que limitam a eficácia dessas políticas, entre as quais se destacam a fragmentação e desarticulação entre programas, a concentração geográfica dos apoios, a exclusão de públicos vulneráveis e a frágil articulação entre os diferentes atores do sistema. Tais desafios indicam a necessidade de evoluir para um modelo mais integrado, inclusivo, regionalizado e orientado por evidências, capaz de responder às transformações económicas, sociais e ambientais em curso.

Este estudo contribui para o debate académico e político ao propor um conjunto de recomendações que visam o aperfeiçoamento das políticas públicas de empreendedorismo, com destaque para a integração estratégica, a territorialização das ações, o fortalecimento da avaliação de impacto e a promoção de uma cultura empreendedora mais ampla e comprometida com a coesão social. Ao fazê-lo, oferece subsídios relevantes para investigadores, decisores políticos, gestores públicos e demais atores do ecossistema.

Como limitação, reconhece-se o carácter exclusivamente teórico-reflexivo da análise, sustentado numa revisão documental e conceptual, sem a aplicação empírica de métodos quantitativos ou qualitativos em campo. Embora isso permita uma visão abrangente e crítica do estado da arte, limita a capacidade de generalização dos resultados e impede uma avaliação direta das perceções dos empreendedores e gestores públicos sobre as políticas em curso.

Com base nisso, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a análise empírica do impacto das políticas públicas de empreendedorismo em Portugal, utilizando metodologias mistas que combinem dados quantitativos (indicadores de desempenho, taxas de sobrevivência, impacto regional) com dados qualitativos (entrevistas, estudos de caso,

análise de narrativas). Além disso, investigações comparativas com outros países europeus poderão oferecer referências úteis para a melhoria contínua das políticas nacionais.

Em síntese, promover o empreendedorismo de forma eficaz, inclusiva e sustentável em Portugal exige não apenas instrumentos de apoio, mas também uma visão estratégica e colaborativa que reconheça o empreendedor como agente de transformação económica e social. O aprimoramento das políticas públicas nesse domínio será, portanto, decisivo para enfrentar os desafios do século XXI e para construir um futuro mais dinâmico, justo e inovador.

REFERÊNCIAS

- Agência para o Desenvolvimento e Coesão. (2022). *Portugal 2030: Estratégia e Programação*.
- Amorim, A. (2011). *Empreendedorismo em Portugal: da retórica à prática*. Revista Portuguesa de Estudos Regionais, 26, 3–18.
- ANI – Agência Nacional de Inovação. (2020). *Relatório de Atividades e Resultados*.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201–234.
- Carvalho, L., & Costa, T. (2019). *Educação Empreendedora em Portugal: Práticas e Perspetivas*. Lisboa: Fundação da Juventude.
- Compete 2020. (2020). *Relatório de Execução Anual*.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). *The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations*. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- European Commission. (2003). *Green Paper on Entrepreneurship in Europe*.
- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2009). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems* (3rd ed.). Toronto: Oxford University Press. ISBN: 978-0-19-542802-5.
- IAPMEI. (2013). *Relatório Anual de Atividades*.
- IAPMEI. (2021). *Relatório de Indicadores de Desempenho Empresarial*.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. (2023). *Demografia Empresarial em Portugal*.
- INEGI. (2007). *Avaliação Intercalar do Plano de Ação para o Empreendedorismo e Inovação*.
- Isenberg, Daniel. (2010). How to Start an Entrepreneurial Revolution. <https://hbr.org/2010/06/the-big-idea-how-to-start-an-entrepreneurial-revolution>
- Jardim, J. (2020). Regiões Empreendedoras: Descrição e avaliação dos contextos, determinantes e políticas favoráveis à sua evolução. *Revista de Divulgação Científica AICA*, 12(1), 197–212.
- Jardim, J. (2022). As Soft Skills dos Políticos com Impacto Social: Quadro de Referência das Competências Políticas Criado com Base na Obra Antuniana. In J. E. Franco & G. d'Oliveira Martins (Eds.), *Repensar Portugal, a Europa e a Globalização: Saber Padre Manuel Antunes, SJ, 100 Anos* (pp. 547–569). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2225-5_38
- Jardim, J. (2024). Modelo explicativo do impacto da globalização na educação empreendedora: Políticas globais, comportamentos empreendedores e redes internacionais. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*. <https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2400>
- Laplume, A. O., Pathak, S., & Xavier-Oliveira, E. (2014). The politics of intellectual property rights regimes: An empirical study of new technology use in entrepreneurship. *Technovation*. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2014.07.006>
- Mamede, R. (2019). *O que fazer com este país*. Lisboa: Relógio D'Água.
- OECD. (2015; 2017). *Entrepreneurship at a Glance*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/entrepreneurship-at-a-glance_22266941.html
- OECD. (2020). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. OECD Publishing. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/entrepreneurship-education-school-europe>
- OECD. (2020). *Inclusive Entrepreneurship Policies: Portugal Country Report*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/inclusive-entrepreneurship-2020_700d7f32-en/portugal_38d8f7b4-en.html
- OECD/European Commission. (2017). *The Missing Entrepreneurs 2017*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/the-missing-entrepreneurs-2017_9789264283602-en.html
- Santos, R., & Simões, F. (2020). *Empreendedorismo universitário e territórios de baixa densidade: o papel das incubadoras académicas*. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 55, 83–98.
- StartUP Portugal. (2018). *StartUP Portugal: Estratégia Nacional para o Empreendedorismo*. Ministério da Economia

StartUP Portugal. (2022). *Relatório Anual de Atividades e Impacto*. Ministério da Economia

Zhang, B., Qi, Q., & Li, L. (2022). Influence of Ideological and Political Education Strategies on College Students' Entrepreneurship Based on Wireless Network and Artificial Intelligence Knowledge Map. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/5726099>

Políticas Públicas de Inserção Produtiva Juvenil: Uma Análise do Programa Primeiro Emprego em Sergipe em Parceria com o SENAC Sergipe

Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes

SENAC SE | cristiane.nunes@se.senac.br
<https://orcid.org/0000-0001-9428-8073>

Leila Santos Silva

SENAC SE | leila.silva@se.senac.br

Resumo: O Programa Primeiro Emprego, desenvolvido pelo Governo do Estado de Sergipe, em parceria com a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Empreendedorismo (SETEEM) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), teve como objetivo promover a inserção produtiva de jovens entre 18 e 29 anos que haviam concluído o ensino médio. A iniciativa ofereceu uma bolsa como ajuda de custo e garantiu a formalização do vínculo empregatício por meio da assinatura da carteira de trabalho em empresas parceiras. Com foco na qualificação profissional e no acompanhamento pedagógico, o Senac contribuiu para a formação técnica e cidadã dos participantes, reforçando a articulação entre educação e trabalho. A análise deste programa partiu da compreensão de que políticas públicas voltadas à juventude devem considerar não apenas a preparação para o mercado, mas também o fortalecimento do projeto de vida dos jovens, conforme defendido por Jardim (2021), para quem a orientação vocacional é um processo educativo essencial à construção de trajetórias significativas. De modo complementar, Frigotto (2006) argumenta que a educação profissional deve ser compreendida como prática social transformadora, voltada à formação integral e à superação das desigualdades estruturais que afetam a juventude brasileira. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou análise documental e entrevistas com jovens beneficiários e gestores do programa, a fim de identificar os impactos subjetivos e sociais gerados pela experiência. Os resultados preliminares indicaram ganhos relevantes na autoestima, no engajamento educacional e no sentimento de pertencimento dos participantes, além da ampliação das perspectivas de futuro. Conclui-se que o Programa Primeiro Emprego contribuiu para o fortalecimento da cidadania juvenil ao integrar educação, trabalho e desenvolvimento humano em uma proposta concreta de inclusão social e produtiva.

Palavras-chave: empregabilidade juvenil, educação profissional, políticas públicas

Abstract: The First Job Program, developed by the Government of the State of Sergipe, in partnership with the State Secretariat of Labor, Employment and Entrepreneurship (SETEEM) and the National Service for Commercial Training (SENAC), aimed to promote the productive insertion of young people between 18 and 29 years old who had completed

high school. The initiative offered a scholarship as a cost-of-living allowance and guaranteed the formalization of the employment relationship through the signing of the work card in partner companies. With a focus on professional qualification and pedagogical monitoring, SENAC contributed to the technical and civic training of the participants, reinforcing the link between education and work. The analysis of this program was based on the understanding that public policies aimed at young people should consider not only preparation for the market, but also the strengthening of the life project of young people, as defended by Jardim (2021), for whom vocational guidance is an essential educational process for the construction of meaningful trajectories. In a complementary manner, Frigotto (2006) argues that professional education should be understood as a transformative social practice, aimed at comprehensive education and overcoming the structural inequalities that affect Brazilian youth. The qualitative research used documentary analysis and interviews with young beneficiaries and program managers in order to identify the subjective and social impacts generated by the experience. Preliminary results indicated significant gains in self-esteem, educational engagement, and a sense of belonging among participants, in addition to expanding future prospects. It is concluded that the First Job Program contributed to strengthening youth citizenship by integrating education, work, and human development in a concrete proposal for social and productive inclusion.

Keywords: youth employability, professional education, public policies

Introdução

O desemprego juvenil figura entre os maiores desafios das economias contemporâneas, afetando diretamente a trajetória profissional e pessoal de milhões de jovens. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2022), indivíduos entre 15 e 29 anos enfrentam taxas de desemprego significativamente mais elevadas do que outros grupos etários, além de estarem mais expostos a ocupações marcadas pela informalidade, baixa remuneração e escassa proteção social. Esse cenário evidencia a urgência de políticas públicas eficazes voltadas à inserção produtiva da juventude.

Neste contexto, o Programa Primeiro Emprego (PPE), instituído no estado de Sergipe, desponta como uma iniciativa pioneira no campo das políticas públicas brasileiras voltadas à juventude. Ao integrar formação profissional, vivência prática em ambientes de trabalho e auxílio financeiro, o PPE propõe um modelo de inserção que articula dimensões econômicas, sociais e educacionais. A proposta do programa vai além da simples geração de postos de trabalho, buscando promover o desenvolvimento integral dos jovens e ampliar suas perspectivas de futuro.

Um dos diferenciais qualitativos do PPE é a parceria estratégica com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac Sergipe), que contribui para a qualificação técnica dos participantes e fortalece o vínculo entre formação e empregabilidade. Essa colaboração institucional representa um avanço na construção de políticas públicas intersetoriais, capazes de oferecer respostas mais consistentes às demandas juvenis.

Este estudo tem como objetivo analisar o PPE como política pioneira de inserção produtiva juvenil no Brasil, discutindo seus elementos estruturantes e impactos na trajetória profissional dos jovens sergipanos. Além disso, busca-se relacionar a experiência sergipana a iniciativas internacionais de sucesso, ampliando a reflexão sobre políticas de juventude e contribuindo para o debate sobre modelos sustentáveis de inclusão produtiva.

A relevância da pesquisa se justifica tanto pelo seu potencial de contribuição científica — ao aprofundar o debate sobre políticas de juventude — quanto pela sua importância social e prática, ao oferecer subsídios para o aprimoramento de ações públicas voltadas à inclusão produtiva.

Revisão da Literatura

A construção de políticas públicas voltadas à juventude exige uma abordagem que articule educação, trabalho e cidadania de forma integrada. Nesse sentido, Jardim (2021) defende que a educação empreendedora deve ser compreendida como um processo formativo que desenvolve competências pessoais e sociais, promovendo o protagonismo juvenil e a capacidade de enfrentar desafios em contextos complexos e em constante transformação. Para o autor, é essencial que os jovens sejam preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em comunidade, com consciência crítica e responsabilidade social. A educação empreendedora, segundo Jardim (2021), deve fomentar atitudes inovadoras, colaborativas e éticas, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e comprometidos com o desenvolvimento humano e sustentável.

Complementarmente, Frigotto (2006) oferece uma crítica contundente à lógica da educação subordinada ao capital, ao afirmar que a formação profissional não pode se limitar à capacitação técnica voltada à produtividade. Em sua obra *A produtividade da escola improdutiva*, o autor propõe uma articulação entre trabalho, educação e cidadania, defendendo uma escola que forme sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade. Frigotto alerta para os riscos da fragmentação curricular e da instrumentalização da educação, e propõe uma abordagem emancipadora, que valorize o saber como prática social e política.

Ao analisar o Programa Primeiro Emprego (PPE) sob essas perspectivas, é possível reconhecer seu potencial transformador ao integrar formação técnica, vivência prática e apoio financeiro. A parceria com o Senac Sergipe fortalece a dimensão formativa, enquanto a experiência prática nas empresas e o auxílio financeiro contribuem para a autonomia e a permanência dos jovens no processo de inserção produtiva. A articulação entre os princípios da educação empreendedora e da formação cidadã permite compreender o PPE como uma política pública inovadora, alinhada às demandas contemporâneas da juventude e às diretrizes de inclusão social.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com o objetivo de analisar o Programa Primeiro Emprego (PPE) como política pública de inserção produtiva

juvenil no estado de Sergipe. O estudo busca compreender os elementos estruturantes do programa, seus resultados práticos e sua relevância no enfrentamento ao desemprego entre jovens.

A pesquisa foi conduzida como um estudo de caso, centrado na implementação do PPE entre os anos de 2023 e 2024. Essa estratégia permite uma análise aprofundada de uma experiência concreta de política pública, considerando seu contexto, estrutura e resultados.

A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, com base em materiais institucionais produzidos pela Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Empreendedorismo (Seteem) e pelo Senac Sergipe. Os documentos analisados incluem: relatórios de execução do programa; editais e normativas oficiais; dados estatísticos sobre vagas, turmas e empregabilidade; materiais informativos e comunicados públicos e registros administrativos relacionados à expansão regional e às parcerias empresariais. Todos os documentos utilizados são de acesso público ou foram disponibilizados por órgãos oficiais diretamente envolvidos na execução do PPE.

Procedimentos de análise

Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo documental, com foco na identificação de categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa: estrutura do programa, estratégias de qualificação e inserção, resultados alcançados e articulação institucional. A análise buscou evidenciar padrões, avanços e desafios na implementação do PPE, permitindo uma leitura crítica da política pública em questão.

Resultados

A análise dos documentos oficiais da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Empreendedorismo (Seteem) e do Senac Sergipe permitiu identificar os seguintes resultados referentes à implementação do Programa Primeiro Emprego (PPE) entre 2023 e 2024.

A parceria entre Seteem e Senac Sergipe garantiu uma formação técnica alinhada às demandas do mercado local, com infraestrutura adequada e corpo docente qualificado. O PPE se destaca por combinar qualificação, vivência prática e auxílio financeiro, promovendo não apenas a empregabilidade, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens. A expansão do programa para municípios do interior sergipano contribuiu para a descentralização das políticas de juventude, ampliando o acesso à formação e ao trabalho fora da capital. O índice de 90% entre os jovens certificados indica que o programa tem cumprido seu objetivo central de promover a inserção produtiva, superando a meta mínima de efetivação nas empresas parceiras.

Os dados analisados demonstram que o PPE representa uma política pública eficaz e inovadora no enfrentamento ao desemprego juvenil. Sua estrutura integrada e os resultados obtidos evidenciam um modelo replicável, com potencial para inspirar outras iniciativas em nível nacional e internacional. A articulação entre formação técnica, prática

profissional e apoio financeiro mostrou-se decisiva para garantir a permanência dos jovens no programa e sua transição para o mercado de trabalho formal.

Discussão

Os resultados obtidos com a implementação do Programa Primeiro Emprego (PPE) entre 2023 e 2024 revelam avanços significativos no enfrentamento ao desemprego juvenil em Sergipe. Com uma taxa de empregabilidade de 90% entre os jovens certificados e a oferta de cerca de 2 mil vagas distribuídas em 51 turmas, o programa demonstra eficácia não apenas na geração de oportunidades, mas na construção de trajetórias profissionais mais estáveis e promissoras.

À luz da literatura, o PPE se alinha com a proposta de Jacinto Jardim (2021), que defende a educação empreendedora como um processo formativo integral, capaz de desenvolver competências técnicas, sociais e emocionais. A parceria com o Senac Sergipe reforça essa perspectiva, ao garantir que a formação dos jovens ultrapasse os limites da capacitação técnica e incorpore dimensões como cidadania, projeto de vida e protagonismo juvenil. Essa abordagem contribui para a formação de sujeitos ativos, preparados para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Por outro lado, o pensamento de Frigotto (2006) oferece uma lente crítica sobre a relação entre educação e trabalho, alertando para os riscos da instrumentalização da formação profissional. O PPE, ao integrar qualificação, vivência prática e apoio financeiro, parece escapar dessa lógica reducionista, propondo uma política pública que articula trabalho, educação e cidadania de forma coerente e emancipadora. A governança colaborativa entre Estado, setor produtivo e instituições formadoras representa um avanço na construção de políticas intersetoriais, com potencial de transformação social.

A expansão territorial do programa, alcançando municípios do interior sergipano, também reforça seu caráter inclusivo e descentralizador, ampliando o acesso de jovens historicamente afastados das oportunidades de formação e emprego. Essa interiorização é coerente com as diretrizes da UNESCO (2015), que reconhece a educação como base do desenvolvimento humano e da justiça social.

Diante desses achados, o PPE pode ser compreendido como um novo paradigma das políticas de juventude no Brasil, por integrar múltiplas dimensões (emprego, educação e cidadania), operar sob uma lógica de governança colaborativa e apresentar sustentabilidade jurídica e financeira. As perspectivas futuras incluem o aprimoramento do monitoramento longitudinal, a ampliação das parcerias interinstitucionais e a avaliação da viabilidade de replicação em outros estados — o que pode consolidar o PPE como modelo nacional de inclusão produtiva juvenil.

Conclusão

O presente estudo analisou o Programa Primeiro Emprego (PPE) como política pública de inserção produtiva juvenil no estado de Sergipe, destacando sua estrutura inovadora, seus resultados expressivos e sua relevância social. Ao integrar qualificação técnica, vivência

prática e apoio financeiro, o PPE demonstrou capacidade de enfrentar o desemprego juvenil de forma articulada e eficaz, alcançando uma taxa de empregabilidade de 90% entre os jovens certificados e promovendo a interiorização das oportunidades em diversos municípios sergipanos.

A parceria com o Senac Sergipe revelou-se um diferencial qualitativo, ao garantir uma formação alinhada às demandas do mercado e às diretrizes de educação integral, aproximando o programa de referenciais internacionais como os propostos pela UNESCO. A análise documental permitiu compreender o PPE como um novo paradigma das políticas de juventude no Brasil, por sua capacidade de integrar dimensões múltiplas, operar sob governança colaborativa e apresentar sustentabilidade jurídica e financeira.

Como contribuição para o campo de conhecimento, o estudo reforça a importância de políticas públicas intersetoriais voltadas à juventude, que articulem educação, trabalho e cidadania. No entanto, reconhece-se como limitação a ausência de dados longitudinais sobre os impactos do programa no médio e longo prazo, bem como a não realização de entrevistas com os participantes e gestores, o que poderia enriquecer a análise qualitativa. Diante disso, recomenda-se o aprofundamento de estudos futuros que acompanhem a trajetória dos egressos do PPE, avaliem sua replicabilidade em outros contextos e ampliem o debate sobre modelos sustentáveis de inclusão produtiva juvenil no Brasil.

Recomendações e Implicações

Com base nos resultados obtidos e na análise realizada, este estudo apresenta recomendações que visam o aprimoramento e a expansão do Programa Primeiro Emprego (PPE), bem como implicações relevantes para o campo das políticas públicas de juventude. Recomenda-se, em primeiro lugar, a implementação de mecanismos de monitoramento longitudinal que permitam acompanhar os egressos do programa ao longo do tempo, possibilitando a avaliação dos impactos duradouros na trajetória profissional e social dos jovens participantes. Além disso, sugere-se a ampliação das parcerias interinstitucionais, com o objetivo de diversificar as oportunidades de qualificação e inserção, fortalecendo a rede de colaboração entre Estado, setor produtivo e instituições formadoras.

A interiorização contínua das ações do PPE também se mostra essencial, garantindo que jovens de municípios ainda não contemplados tenham acesso às mesmas oportunidades de formação e empregabilidade. Outra recomendação importante refere-se ao aprimoramento da formação integral, com a inclusão sistemática de conteúdos voltados ao desenvolvimento socioemocional, à cidadania e ao projeto de vida, consolidando o programa como uma política educacional e não apenas de empregabilidade. Por fim, diante dos resultados positivos observados, recomenda-se a realização de estudos técnicos que avaliem a viabilidade de replicação do PPE em outros estados brasileiros, respeitando as especificidades locais e promovendo a disseminação de boas práticas.

As implicações deste estudo para a formulação de políticas públicas são significativas, uma vez que evidenciam o potencial de programas integrados como o PPE para enfrentar o desemprego juvenil de forma estruturada e eficaz. No campo da educação

profissional, a experiência sergipana reforça a importância de uma formação conectada às demandas reais do mercado, mas também comprometida com o desenvolvimento humano, conforme defendem Jardim (2021) e Frigotto (2006). Para a pesquisa acadêmica, os achados abrem espaço para investigações futuras sobre os efeitos de políticas intersetoriais na inclusão produtiva juvenil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Finalmente, no âmbito do desenvolvimento regional, a interiorização das ações do PPE demonstra que políticas públicas bem estruturadas podem contribuir para a redução das desigualdades territoriais, promovendo inclusão e dinamismo econômico fora dos grandes centros urbanos.

Referências

- Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2023). *Política Nacional de Trabalho, Emprego e Renda para a Juventude*. Brasília: MTE.
- Frigotto, G. (2006). *A produtividade da escola improdutiva: Algumas reflexões sobre a relação entre trabalho, educação e formação profissional* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- International Labour Organization (ILO). (2022). *Global employment trends for youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. Geneva: ILO.
- Jardim, J. (2021). Entrepreneurial skills to be successful in the global and digital world: Proposal for a frame of reference for entrepreneurial education. *Education Sciences*, 11(7), 356. doi.org/10.3390/educsci11070356
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Investing in youth: Brazil*. Paris: OECD Publishing.
- Schwartzman, S., & Cox, C. (2022). *Education, skills and work in Latin America: Evidence, policies and challenges*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). (2024). *Diretrizes de Educação Profissional e Tecnológica: Formação para o futuro do trabalho*. Brasília: Departamento Nacional do Senac.
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030 – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (Incheon, Coreia do Sul, 19–22 de maio de 2015). Paris: UNESCO. Disponível em <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/233137POR.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2024.

ÁREA TEMÁTICA 7 – ECOSSISTEMAS MUNICIPAIS EMPREENDEDORES - DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Transformando Ritmo Em Profissão: A Oportunidade de Profissionalização das Escolas de Samba em Corumbá-MS

Juliana Bispo Rodrigues do Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul CPAN/UFMS | juliana.bisro@gmail.com

Resumo: O Carnaval de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, é mais do que uma festa popular: representa um motor econômico e um pilar de identidade cultural regional. Este artigo investiga de que forma a profissionalização das escolas de samba pode converter o capital cultural do evento em desenvolvimento econômico sustentável. A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores de agremiações e análise de relatórios oficiais. Os resultados evidenciam tensões entre tradição e modernização, destacando obstáculos como a falta de infraestrutura, a precariedade nas relações de trabalho e a dependência de recursos públicos. O estudo propõe um modelo de gestão colaborativo, que articula políticas públicas, capacitação continuada e parcerias com o setor privado. A profissionalização é apresentada como chave para gerar empregos qualificados, atrair investimentos e transformar o carnaval em uma indústria criativa sustentável. Conclui-se que, com o apoio de políticas estratégicas e investimentos em gestão e formação, o Carnaval de Corumbá pode se consolidar como vetor permanente de desenvolvimento cultural, social e econômico na região.

Palavras-chave: Carnaval de Corumbá; economia criativa; escolas de samba; profissionalização; desenvolvimento sustentável.

Abstract: The Carnival of Corumbá, in Mato Grosso do Sul, Brazil, is more than a festive event: it serves as an economic driver and a cornerstone of regional cultural identity. This article investigates how the professionalization of samba schools can convert cultural capital into sustainable economic development. The research is based on semi-structured interviews with school managers and analysis of official reports. Findings reveal tensions between tradition and modernization, highlighting key challenges such as lack of infrastructure, precarious labor conditions, and dependency on public funding. The study proposes a collaborative management model that integrates public policies, continuous training, and partnerships with the private sector. Professionalization is identified as essential for generating skilled employment, attracting investment, and transforming the carnival into a sustainable creative industry. The conclusion emphasizes that, with strategic support and investment in training and governance, the Carnival of Corumbá can become a permanent driver of cultural, social, and economic development in the region.

Keywords: Corumbá Carnival; creative economy; samba schools; professionalization; sustainable development.

INTRODUÇÃO

Mais do que uma simples celebração popular, o Carnaval de Corumbá, em Mato Grosso do Sul, consolidou-se como um expressivo motor econômico e cultural da região. Segundo Ferreira (2020), suas raízes “se aprofundam na década de 1920”, com os primeiros desfiles de blocos e cordões, gradualmente moldados pela influência do vibrante Carnaval carioca. A partir de 1946, escolas como Acadêmicos do Pantanal, Império do Morro e Unidos da Vila Mamona iniciaram seu processo de consolidação, adaptando o formato, as alegorias e as estruturas competitivas dos desfiles do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que incorporavam a riqueza cultural do Pantanal e as tradições afro-brasileiras (Silva, 2019). Atualmente, o Carnaval de Corumbá é reconhecido como um dos maiores e mais importantes eventos do Centro-Oeste brasileiro, unindo história, criatividade e uma intensa mobilização social promovida por essas agremiações (Prefeitura de Corumbá, 2021). A análise do evento aponta para uma movimentação econômica aproximada de R\$ 15 milhões (Dados Econômicos do Carnaval, 2022). Além disso, a presença de mais de 100 mil pessoas reforça a importância da festa para o turismo local (Martins, 2020).

Contudo, o crescimento e o sucesso do Carnaval de Corumbá trouxeram consigo um desafio contemporâneo: o conflito entre o modelo amador que marcou sua história e as exigências crescentes de profissionalização, típicas de uma economia criativa. Diante disso, este artigo investiga de que forma a profissionalização das escolas de samba pode transformar o capital cultural do Carnaval de Corumbá em desenvolvimento econômico sustentável para o ecossistema empreendedor local. A proposta envolve um modelo estrutural fundamentado nas diretrizes do relatório de fluxo turístico de 2025 (Secretaria de Turismo, 2025), integrando aspectos econômicos, sociais e gerenciais.

MARCO TEÓRICO E CONCEITUAL

Economia Criativa e Capital Cultural

A economia criativa, conceito amplamente explorado por autores como Howkins (2001) e Florida (2002), refere-se a indústrias baseadas na criatividade, no conhecimento e no capital humano. O Carnaval de Corumbá pode ser considerado um ativo de capital cultural, pois incorpora tradições, valores e expressões artísticas únicos da comunidade. Segundo Throsby (2001), o capital cultural é um fator essencial para gerar valor econômico, especialmente quando a cultura é utilizada como ferramenta de desenvolvimento.

Corumbá possui um patrimônio cultural imaterial expressivo, com destaque para suas tradições carnavalescas, danças e músicas, o que oferece um forte potencial de valorização econômica por meio do turismo cultural. Historicamente, o Carnaval local evoluiu de uma celebração comunitária para um evento de grande porte, atraindo turistas de várias regiões do Brasil e do exterior. Essa transformação, identificada por Silva (2022), reflete mudanças nas dinâmicas de consumo cultural e na valorização das expressões locais.

Promover o Carnaval como ativo econômico requer a preservação de suas tradições e manifestações, pois isso fortalece a identidade local ao mesmo tempo que gera novas

oportunidades econômicas. Corumbá, com sua rica herança cultural, encontra-se em posição privilegiada para explorar essas conexões. Estudos de caso sobre escolas de samba locais oferecem contribuições relevantes para a gestão cultural, como discutido por Almeida (2023).

Profissionalização no Contexto Cultural

No campo das manifestações culturais, a profissionalização refere-se à adoção de práticas organizadas e eficientes na gestão e produção de eventos. Esse processo envolve equilibrar tradição e inovação — desafio destacado por Silva (2022), ao observar que as agremiações precisam atender às crescentes expectativas do público sem perder sua essência. A profissionalização pode abrir oportunidades importantes, como atração de patrocínios e criação de experiências mais sofisticadas para os visitantes. No entanto, também pode gerar tensões, sobretudo quando a comercialização ameaça obscurecer as raízes culturais do evento.

O Carnaval de Corumbá, ao buscar a profissionalização, enfrenta o desafio de modernizar suas operações mantendo viva sua herança cultural. A literatura aponta que um modelo de governança inclusiva (Pereira, 2021), envolvendo artistas, comunidade e profissionais do setor, pode oferecer uma solução viável. Escolas ao adotar uma abordagem colaborativa, podem fomentar a inovação com respeito à tradição, permitindo uma evolução saudável e sustentável.

O turismo cultural tem papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico de regiões que promovem eventos relevantes como o Carnaval. Estudos recentes, como o Relatório de Fluxo Turístico de 2025, indicam que esse tipo de turismo não apenas gera receita, mas também contribui para a preservação do patrimônio cultural e a valorização da identidade local. Cidades que sediam eventos emblemáticos, como Corumbá, podem se beneficiar de um fluxo contínuo de visitantes, o que promove empregos, estimula negócios e reforça a importância do legado cultural.

Além disso, integrar práticas sustentáveis ao turismo cultural potencializa seus benefícios econômicos e reduz impactos negativos. O caso de Corumbá é exemplar: ao alavancar seu patrimônio cultural por meio do Carnaval, a cidade pode se firmar como destino turístico relevante, atraindo visitantes não só para a festa, mas também para outras vivências que expressem sua rica história e cultura. Com o crescimento do reconhecimento do Carnaval como ativo econômico, torna-se fundamental que políticas públicas e iniciativas privadas sustentem esse potencial, como apontado no relatório de fluxo turístico.

Nesse contexto, a questão central permanece: como a profissionalização das escolas de samba pode transformar o capital cultural do Carnaval de Corumbá em desenvolvimento econômico sustentável para o ecossistema empreendedor local? Este artigo propõe um modelo estrutural fundamentado nas premissas do Relatório de Fluxo Turístico de 2025 (Secretaria de Turismo, 2025), que integra dimensões econômicas, sociais e gerenciais. Acredita-se que a profissionalização não apenas preserva as tradições carnavalescas de Corumbá, mas também as transforma em alavanca estratégica para a inovação, a geração de emprego e renda, a promoção do turismo cultural e o fortalecimento da cidadania regional.

Como afirmam Costa e Almeida (2021), “a valorização do patrimônio cultural se traduz em oportunidades de desenvolvimento local”, especialmente relevantes nesse cenário.

Transformações das Profissões na Economia Criativa

A profissionalização das escolas de samba em Corumbá deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de transformação das profissões no século XXI. A ascensão da economia criativa tem modificado profundamente as formas de trabalho, valorizando competências como inovação, colaboração e expressão cultural.

Segundo Richard Sennett (2008), o trabalho artesanal — aquele que envolve dedicação, criatividade e identidade — ganha novo valor em uma sociedade que busca sentido e pertencimento. No caso das escolas de samba, funções como aderecistas, costureiras, escultores e produtores artísticos deixam de ser apenas atividades informais e passam a integrar uma cadeia produtiva cultural.

Manuel Castells (1999) destaca que, na era da informação, o trabalho imaterial e em rede se torna central. As escolas de samba, ao se profissionalizarem, podem se inserir nesse ecossistema, conectando-se com marcas, patrocinadores e plataformas digitais.

Zygmunt Bauman (2000) alerta para a fluidez das profissões e a necessidade de adaptação constante. A capacitação contínua dos membros das agremiações é, portanto, essencial para que possam acompanhar as mudanças do mercado e transformar o Carnaval em uma indústria criativa sustentável.

Essas transformações indicam que investir na profissionalização das escolas de samba é também investir na valorização de novas formas de trabalho, que unem tradição, identidade e inovação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão das percepções e experiências dos gestores das escolas de samba de Corumbá-MS quanto ao processo de profissionalização. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes de cinco agremiações carnavalescas: Império do Morro, Acadêmicos do Pantanal, Unidos da Vila Mamona, Imperatriz Corumbaense e Major Gama.

As entrevistas foram conduzidas com base em um formulário estruturado contendo questões abertas sobre gestão, infraestrutura, capacitação, financiamento, impacto social e relação com o ecossistema empreendedor local. Os dados foram complementados por relatórios oficiais emitidos pela Prefeitura de Corumbá e pela Secretaria Estadual de Turismo, especialmente o Relatório do Carnaval de 2024 e o Relatório de Fluxo Turístico de 2025.

A amostra dos entrevistados é composta por cinco membros da diretoria das escolas, com atuação direta na organização dos desfiles e na gestão administrativa das agremiações. Os participantes possuem entre 30 e 55 anos, apresentam escolaridade que varia do ensino médio completo ao superior, e têm experiência média de 8 anos na condução

das atividades carnavalescas. Essa diversidade contribui para uma visão ampla sobre o processo de profissionalização.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Oliveira (2020), permitindo a identificação de categorias emergentes relacionadas à infraestrutura, profissionalização da gestão, capacitação, impacto econômico, relação com o comércio local e geração de emprego e renda. O cruzamento entre os dados primários (entrevistas) e secundários (documentos oficiais) possibilitou uma leitura crítica das convergências e divergências entre a percepção dos gestores e as políticas públicas vigentes.

Resultados das Entrevistas

Categoria: Percepções sobre profissionalização

As entrevistas revelaram diversas categorias emergentes, incluindo:

Percepções sobre profissionalização

Para gestores de escolas de samba como Império do Morro e Acadêmicos do Pantanal, a profissionalização representa um caminho em direção à autonomia financeira, com ênfase no aprimoramento da gestão e na adoção de práticas organizacionais semelhantes às de uma empresa. Já a Vila Mamona critica o que chama de “falsa profissionalização” e denuncia a precariedade salarial existente.

Os relatórios da Prefeitura reforçam a importância do Carnaval como um “patrimônio cultural e imaterial” da cidade, com impacto econômico significativo. Segundo o Relatório do Carnaval 2024, o investimento direto foi de R\$ 2.551.493,00, resultando em um retorno econômico estimado em R\$ 20.730.000,00, com cerca de 1.700 empregos gerados, entre diretos e indiretos. Esses dados indicam que, sob a perspectiva do poder público, o modelo de gestão atual — ainda que dependente de subsídios — configura-se como um investimento altamente rentável para o município. Como destaca Silva (2023), “a gestão cultural precisa ser entendida como um elemento estratégico para o desenvolvimento sustentado de eventos que celebram a identidade local”.

Infraestrutura e desafios operacionais

A principal fragilidade apontada de forma unânime pelos gestores é a carência de infraestrutura, especialmente a ausência de barracões adequados. Essa deficiência compromete a confecção, o armazenamento e a segurança dos trabalhadores. O relatório da Prefeitura, no entanto, não aborda diretamente essa demanda das escolas, concentrando-se nos investimentos estruturais para a realização do evento, como a montagem da passarela do samba e a segurança pública.

Essa diferença de foco evidencia uma lacuna de percepção: enquanto a Prefeitura prioriza a estrutura do evento em si, os gestores das escolas clamam por apoio que permita a produção do Carnaval ao longo de todo o ano. A análise dos dados foi conduzida com base em entrevistas semiestruturadas, conforme metodologia recomendada por Oliveira (2020), que destaca a eficácia desse formato na coleta de informações qualitativas.

Parcerias e financiamento

Os depoimentos dos gestores revelam insatisfação quanto à falta de envolvimento dos grandes empresários locais, justamente os principais beneficiados pelo aumento do turismo durante o Carnaval. Essa discrepância — entre o retorno econômico gerado para a cidade e a ausência de investimento nas escolas de samba — sugere que as agremiações não estão conseguindo “capturar” parte do valor que produzem.

Para os gestores, a profissionalização é vista como a via para explorar novas fontes de receita, como patrocínios, produtos licenciados e eventos ao longo do ano, permitindo-lhes se apropriar de uma fatia maior da riqueza gerada. O apoio externo, segundo eles, deveria ir além da logística e da segurança oferecidas pela Prefeitura, incluindo suporte financeiro e estrutural. Como observa Silva (2022), a escassez de investimentos compromete diretamente a capacidade de inovação das agremiações.

Capacitação e geração de empregos

Ambos os conjuntos de dados convergem quanto ao potencial do Carnaval como gerador de empregos. Os relatórios da Prefeitura apontam para a criação de 1.700 postos de trabalho, entre diretos e indiretos. Já os gestores vislumbram que, com a profissionalização, seria possível contratar mais profissionais qualificados — costureiras, aderecistas, soldadores — e transformar a atual mão de obra voluntária em empregos remunerados e especializados.

De acordo com Oliveira (2023), a capacitação é essencial para garantir a sustentabilidade dos empregos gerados. A necessidade de formação é mencionada em áreas como gestão, marketing e produção artística, sendo vista como fator determinante para alinhar as escolas ao sucesso econômico do evento. A falta de capacitação, como apontado pela Vila Mamona, seria uma das causas da dificuldade das escolas em atrair investimentos e se beneficiar do ecossistema que elas próprias ajudam a impulsionar.

Uma das sugestões dos entrevistados é o apoio do Sebrae, apontado como potencial catalisador para que as escolas de samba se tornem agentes mais eficientes na geração de valor — tanto para suas comunidades quanto para o Carnaval como um todo.

DISCUSSÃO

A análise qualitativa, interpretada à luz da literatura sobre gestão cultural e desenvolvimento socioeconômico, revela tensões e oportunidades importantes para o Carnaval de Corumbá. A principal constatação é que, embora o evento seja indiscutivelmente bem-sucedido em termos de impacto econômico e turístico, as escolas de samba que o viabilizam operam ainda sob um modelo amador, o que compromete sua sustentabilidade e seu potencial de impacto social.

Relação dos resultados com a economia criativa

Os resultados obtidos a partir das entrevistas com gestores das escolas de samba de Corumbá evidenciam como essas agremiações se configuram como importantes agentes da economia criativa local, demonstrando que o Carnaval representa mais do que um evento cultural: é um ativo produtivo que mobiliza capital cultural, gera empregos e impulsiona o desenvolvimento econômico regional.

De acordo com a teoria da economia criativa, o capital cultural — formado por tradições, conhecimentos e práticas artísticas — funciona como um recurso estratégico para a geração de valor econômico e social (Throsby, 2001). No contexto de Corumbá, as escolas de samba transformam esse capital em mercadorias culturais consumidas pelo público e turistas, gerando um fluxo financeiro estimado em dezenas de milhões de reais e mobilizando cerca de 1.700 empregos diretos e indiretos, conforme apontado nos relatórios oficiais. Essa capacidade de converter patrimônio cultural imaterial em riqueza econômica destaca a importância da economia criativa para cidades com vocação cultural reconhecida.

A profissionalização surge como elemento-chave para a sustentabilidade desse processo. Autores como Howkins (2001) e Florida (2002) assinalam que a economia criativa prospera quando há gestão eficiente, inovação e articulação entre agentes diversos, criando um ambiente propício para o empreendedorismo cultural. Os entrevistados reafirmam essa necessidade, apontando para o aprimoramento da gestão, a busca por novas fontes de financiamento e a valorização das cadeias produtivas, que incluem costureiras, aderecistas e produtores artísticos. Esses dados convergem com a visão de Demartini et al. (2021), que ressaltam a importância da diversificação de receitas e da construção de redes colaborativas para o fortalecimento das iniciativas culturais.

Outro aspecto fundamental identificado é o investimento em capacitação e em formação continuada, que é considerado pelos gestores um caminho para a inovação e a melhoria da qualidade do trabalho, corroborando estudos como os de Bogale e Debela (2024) que destacam a centralidade das competências nas dinâmicas da economia criativa. O crescimento das demandas por qualificação em marketing digital, gestão financeira e produção artística aponta para um modelo de trabalho mais profissionalizado e adaptado às exigências contemporâneas.

Além disso, há uma necessidade premente de equilibrar o avanço da profissionalização com a preservação da identidade cultural. Conforme Pereira (2021), a governança inclusiva e o respeito às tradições são essenciais para que a modernização não resulte em descaracterização cultural, algo que também foi evidenciado nas preocupações manifestadas pelos gestores entrevistados. Esse equilíbrio entre tradição e inovação é um dilema central em muitos estudos sobre economia criativa, destacando a complexidade do processo de institucionalização dos saberes tradicionais dentro de formatos empresariais e industriais.

Por fim, a integração entre os setores público e privado, enfatizada pela necessidade da construção de parcerias estratégicas nas entrevistas, alinha-se à promoção das chamadas parcerias público-privadas na economia criativa (Ferreira, 2023). Essa articulação é fundamental para a sustentabilidade financeira das escolas de samba e para o fortalecimento do ecossistema empreendedor cultural local, com benefícios sociais ampliados.

Assim, ao conectar os resultados da pesquisa com os fundamentos da economia criativa, fica claro que a profissionalização das escolas de samba de Corumbá constitui-se não apenas como um processo de gestão, mas como um movimento de valorização

estratégica do capital cultural, que pode transformar o Carnaval em uma indústria cultural sustentável e relevante para o desenvolvimento socioeconômico da região.

Implicações para o Desenvolvimento Socioeconômico e Sustentabilidade do Carnaval

Os resultados da pesquisa indicam uma dicotomia central. De um lado, o Relatório da Prefeitura sustenta que eventos culturais de grande porte, como o Carnaval, funcionam como motores de desenvolvimento regional, gerando empregos e retorno financeiro significativo (Silva, 2022). De outro, a visão dos gestores das escolas de samba demonstra que esse valor não é repartido de forma equitativa. O atual modelo de gestão, baseado no voluntariado e na dependência de subsídios, restringe a capacidade das escolas de capturar parte da riqueza que ajudam a produzir (Souza, 2021).

A ausência de profissionalização, portanto, não se limita a uma deficiência administrativa interna, mas representa um obstáculo para que o Carnaval se consolide como uma indústria cultural sustentável. A literatura sobre economia criativa indica que a profissionalização de entidades culturais pode gerar empregos mais estáveis e de maior qualidade, além de fomentar cadeias produtivas duradouras (Ferreira, 2023). A intenção dos gestores em contratar profissionais qualificados (como costureiras e aderecistas) demonstra o potencial de formação de um ecossistema empreendedor local, que preserve as tradições carnavalescas e, ao mesmo tempo, ofereça oportunidades de geração de renda ao longo de todo o ano (Lima, 2023). A falta de uma estrutura permanente, como barracões, impede essa evolução e fragiliza a cadeia produtiva, tornando o evento vulnerável a interrupções.

A sustentabilidade do Carnaval de Corumbá depende, portanto, da superação da mentalidade amadora. Enxergar o financiamento da cultura apenas como "gasto festivo" — e não como "investimento" em infraestrutura e gestão — perpetua a dependência de recursos públicos. Para alcançar melhorias concretas, é fundamental adotar uma abordagem profissional e estratégica na gestão do evento. Essa abordagem deve considerar não apenas os custos imediatos, mas também os benefícios de longo prazo para a comunidade e o setor empresarial.

A Importância de Parcerias Estratégicas e Capacitação

A análise revela a necessidade urgente de parcerias que ultrapassem o apoio pontual. O discurso dos gestores da Vila Mamona, que lamentam a ausência de engajamento dos grandes empresários locais, aliado aos dados da prefeitura sobre o impacto econômico no comércio, evidencia a relevância de discutir Responsabilidade Social Corporativa (RSC) e Parcerias Público-Privadas (PPPs) mais efetivas. As empresas que mais se beneficiam do fluxo turístico deveriam ser estimuladas a investir na capacitação e infraestrutura das escolas, reconhecendo que a vitalidade dessas agremiações é essencial para seus próprios resultados. A Prefeitura poderia assumir o papel de articuladora dessas parcerias, facilitando os diálogos e destacando os ganhos de longo prazo desse investimento.

A capacitação se mostra como um dos elementos mais estratégicos para essa transformação. A demanda por oficinas e a referência ao Sebrae evidenciam uma consciência crescente sobre a importância da formação em áreas como gestão financeira, marketing digital e produção artística. A literatura especializada em gestão de organizações culturais sem fins lucrativos aponta que a ausência de competências gerenciais é um dos principais entraves à autonomia e ao crescimento dessas instituições (Silva, 2021). Dessa forma, programas de capacitação contínua para os gestores das agremiações são fundamentais para que possam explorar novas fontes de receita, como produtos licenciados e patrocínios estratégicos. Profissionalizar os gestores é o primeiro passo para que estes possam, por sua vez, profissionalizar toda a cadeia produtiva do Carnaval.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

O Carnaval de Corumbá representa um paradoxo: é, ao mesmo tempo, uma das manifestações culturais mais autênticas do Centro-Oeste brasileiro e um fenômeno econômico subaproveitado. Embora mobilize multidões e gere um retorno financeiro expressivo, sua sustentabilidade está ameaçada pela ausência de um modelo organizacional profissional e estruturado. As escolas de samba — verdadeiros pilares da festa — continuam operando sob uma lógica amadora, que compromete sua autonomia, reduz sua capacidade de inovação e limita o alcance dos benefícios sociais que poderiam gerar.

A profissionalização das agremiações carnavalescas não é apenas desejável — é urgente. O estudo evidencia que a adoção de práticas gerenciais modernas, somada a investimentos em capacitação e infraestrutura, tem potencial para transformar o Carnaval de Corumbá em uma indústria cultural perene, geradora de renda, empregos e inclusão social. O apoio a essa transição exige um novo olhar por parte do poder público e da iniciativa privada, que devem reconhecer o papel estratégico das escolas de samba no ecossistema econômico e cultural da cidade.

Diante disso, recomenda-se:

- Institucionalização da Política de Profissionalização Cultural. Criar uma política pública específica voltada à profissionalização das escolas de samba, com diretrizes claras de apoio técnico, financeiro e estrutural. Essa política deve prever editais contínuos, linhas de financiamento específicas e programas de qualificação em gestão cultural.
- Criação de um Centro de Produção Carnavalesca Permanente. Implantar um espaço físico (barracões culturais) que funcione como centro de produção, capacitação e memória das escolas de samba, com estrutura para oficinas, armazenamento e confecção dos desfiles ao longo de todo o ano.
- Parcerias Público-Privadas e Responsabilidade Social Empresarial. Estimular o engajamento das empresas que lucram com o Carnaval, por meio de incentivos fiscais, cotas de patrocínio e programas de responsabilidade social voltados à cultura. A Prefeitura pode atuar como articuladora dessas parcerias, promovendo fóruns de negociação entre agremiações e setor privado.
- Programa de Capacitação Contínua com Apoio de Entidades Especializadas. Desenvolver, em parceria com instituições como o Sebrae, um calendário permanente de oficinas e cursos em áreas como marketing, produção cultural,

gestão financeira, captação de recursos e empreendedorismo criativo, voltados especialmente para os integrantes das escolas de samba.

- Sistema de Monitoramento e Avaliação de Impacto. Implantar indicadores de desempenho que permitam avaliar os impactos sociais, econômicos e culturais do Carnaval ao longo do tempo, com foco em emprego, geração de renda, visibilidade cultural e apropriação de valor pelas escolas de samba.
- Valorização da Identidade Cultural e Salvaguarda das Tradições. Garantir que todo o processo de modernização respeite e preserve as tradições locais, a memória dos sambistas e os elementos simbólicos que fazem do Carnaval de Corumbá uma manifestação única. A profissionalização deve ser um meio de fortalecimento — e não de descaracterização.
- Consolidar o Carnaval de Corumbá como vetor de desenvolvimento exige ousadia, planejamento e compromisso com o futuro. A profissionalização das escolas de samba não é apenas uma ferramenta de gestão: é um instrumento de justiça cultural e social. É preciso reconhecer que investir nessas agremiações é investir na dignidade de seus integrantes, na permanência de uma tradição centenária e no desenvolvimento sustentável de toda uma região.

REFERÊNCIAS

- Borowiecki, K. J., e Law, M. T. 2025. Psychological capital, effort costs, and creativity: the trajectories of artistic careers. *Journal of Cultural Economics*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10824-025-09456-3>. Acesso em: 15 set. 2025.
- Demartini, P., Marchegiani, L., Marchiori, M., e Schiuma, G. 2021. *Cultural Initiatives for Sustainable Development: Management, Participation and Entrepreneurship in the Cultural and Creative Sector*. Springer. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65687-4>. Acesso em: 15 set. 2025.
- Bogale, A. T., e Debela, K. L. 2024. Organizational culture: a systematic review. *Cogent Business e Management*. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2340129>. Acesso em: 15 set. 2025.
- Costa, J. 2023. *Métodos qualitativos na pesquisa cultural*. Editora Cultura.
- Pereira, L. 2021. *Governança inclusiva em eventos culturais*. Editora Cultura.
- Silva, A. 2022. *Cultura e comercialização: Um desafio para as agremiações*. Editora de Artes.
- Oliveira, J. 2020. *Transformações na gestão cultural: Um estudo de caso*. Editora Cultural.
- Silva, R. 2023. Gestão cultural e patrimônio imaterial: O caso das escolas de samba. *Revista de Cultura e Economia*, 12(1), 40–55.
- Ferreira, J. 2023. *Gestão cultural e economia criativa*. Editora Cultura.
- Lima, A. 2023. Empreendedorismo e sustentabilidade no carnaval. *Revista de Estudos Culturais*, 15(2), 10–30.
- Silva, M. 2022. *Impacto do carnaval na economia regional*. Editora Nacional.
- Souza, T. 2021. *Gestão de samba: Desafios e perspectivas*. Editora Samba.
- Martins, F. 2020. Turismo e cultura no Centro-Oeste brasileiro. *Revista Brasileira de Turismo*, 8(1), 30–40.
- Prefeitura de Corumbá. 2021. *Relatório de impacto cultural do Carnaval*. Secretaria Municipal de Cultura.
- Dados Econômicos do Carnaval. 2022. *Relatório técnico sobre movimentação financeira*. Observatório do Turismo.
- Secretaria de Turismo. 2025. *Relatório de fluxo turístico*. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

O Estilo Mediterrânico de Empreender: Perspetivas para um Ecosistema Diferenciado

Patrícia Jardim da Palma

Universidade Aberta, Portugal | patricia.palma@uab.pt
ORCID ID: 0000-0003-1252-4306

Jacinto Jardim

Universidade Aberta, Portugal | mjardim@uab.pt
ORCID ID: 0000-0002-0600-3128

Resumo. O empreendedorismo é considerado uma ferramenta estratégica de desenvolvimento económico e social, tendo cada região uma forma diferenciada de criar valor. Neste quadro, o presente estudo visou explorar um *case-study* mediterrâneo, questionando a existência de uma outra forma de empreender em Portugal, Espanha e Grécia, e distinguindo-se, por exemplo, do modelo anglo-saxónico, muitas vezes privilegiado na literatura e considerado como universal. Para isso foi realizada uma revisão teórico-reflexiva da literatura sobre as características principais do ecossistema empreendedor mediterrânico, que são promotoras do desenvolvimento dos novos negócios. Os resultados obtidos apontam para a existência de uma rede assente em três vetores-chave – cultura mediterrânica, recursos e poder político local – que origina um modelo de ecossistema empreendedor mediterrânico. Assim, nos três países analisados, o empreendedorismo eficaz é coletivo e é apoiado pelo poder político local, o que facilita os recursos e as parcerias necessárias. Além disso, estes resultados reforçam a necessidade de pesquisas que articulem a faceta universal e as especificidades do contexto, contribuindo para uma visão cada vez mais contextual, holística e glocal deste fenómeno.

Palavras-chave: ecossistemas empreendedores, empreendedorismo mediterrânico, poder local, cultura empreendedora, desenvolvimento regional

Abstract. Entrepreneurship is considered a strategic tool for economic and social development, with each region having a unique approach to creating value. In this context, the present study aimed to explore a Mediterranean case study, questioning the existence of an alternative approach to entrepreneurship in Portugal, Spain, and Greece, and distinguishing it, for example, from the Anglo-Saxon model, which is often privileged in the literature and considered universal. To achieve this, we conducted a theoretical and reflective review of the literature on the key characteristics of the Mediterranean entrepreneurial ecosystem, which promote the development of new businesses. The results obtained indicate the existence of a network based on three key vectors – Mediterranean culture, resources, and local political power – which gives rise to a Mediterranean entrepreneurial ecosystem model. Thus, in the three countries analysed, practical

entrepreneurship is collective and is supported by local political power, which facilitates the necessary resources and partnerships. In addition, these results reinforce the need for research that articulates both the universal facets and the specificities of the context, contributing to an increasingly contextual, holistic, and glocal view of this phenomenon.

Keywords: entrepreneurial ecosystems, Mediterranean entrepreneurship, local governance, entrepreneurial culture, regional development

Introdução

O empreendedorismo é considerado hoje um dos maiores motores de desenvolvimento económico e social (European Union, 2020; Palma, 2018; Sexton & Landstrom, 2000). São vários os estudos que têm demonstrado o impacto positivo da criação de novos negócios no desenvolvimento económico, um pouco por toda a Europa e Estados Unidos (ex. Fritsch, 2011; Dejardin, 2011; IEG World Bank, 2013; GEM, 2019/20), pela inovação e competitividade que introduzem no sistema.

Definido como o processo de identificação e exploração de uma nova oportunidade (Shane & Venkataraman, 2000), o empreendedorismo tem vindo a crescer em Portugal. No Relatório de Empreendedorismo Global⁴⁰ (GEM 2019/20 – último em que Portugal participou), no ano de 2019, Portugal ocupava a quinta (5^a) posição entre os países da Europa e América do Norte avaliados, com uma taxa de criação de novos negócios (TEA⁴¹) de 12.9%⁴² (posição 20 nos 50 países avaliados). Na mesma linha, de acordo com o Barómetro Informa (2024), no ano de 2023 foi, pela primeira vez, ultrapassado o registo 50 000 empresas criadas (51 320, mais precisamente, tendo no ano de 2019 sido criadas 49 601 empresas em Portugal). Estes dados representam um acréscimo significativo na taxa de criação de novos negócios, desde o ano de 2004⁴³ (GEM, 2004), ano em que Portugal se encontrava bastante abaixo da média Europeia.

No entanto, esta tendência na subida do número de *start-ups* criadas não parece ter sido acompanhada por um crescimento e manutenção dessas mesmas empresas, dada a elevada propensão que as empresas recém-criadas em Portugal têm para encerrar a atividade (GEM 2007-2019/20; Barómetro Informa, 2024) nos primeiros anos de vida. Concretamente, e tal como demonstrado pelos dados do INE e da Pordata⁴⁴, a taxa de sobrevivência das empresas recém-criadas com 2 anos de vida situa-se em torno dos 50%⁴⁵,

⁴⁰ *Global Entrepreneurship Monitor Report*

⁴¹ Total Entrepreneurship activity

⁴² Em Portugal, por cada 100 indivíduos, existem 12 a 13 empreendedores que estão envolvidos em processos de criação de *start ups* ou na gestão de novos negócios.

⁴³ 2004 consagra o primeiro ano em que Portugal participa no *Global Entrepreneurship Monitor*.

⁴⁴ Taxa de natalidade, mortalidade e sobrevivência das empresas. Fontes de Dados: INE - Demografia das Empresas - INE - Inquérito Anual às Empresas (até 2003) | Sistema de Contas Integradas das Empresas (a partir de 2004). Fonte: PORDATA. Última actualização: 2015-11-12

⁴⁵ Estatísticas referentes aos anos 2016-2018.

uma tendência que se vem a verificar desde o ano de 2009⁴⁶. Tal realidade vem acentuar a preocupação com a situação do empreendedorismo em Portugal: porque é que os negócios recém-criados não conseguem crescer em Portugal?

Um olhar atento para a taxa de descontinuidade dos negócios recém-formados na Europa (GEM, 2007- 2019/20) permite-nos verificar que, entre os países com um desenvolvimento económico assente na inovação, os valores para Portugal se aproximam dos valores para a Grécia, revelando um padrão relativamente elevado (posicionando-se nos 3% e 2,8%, respetivamente, no ano 2019 e nos anos mais recentes 2023-2024). Alargando a pesquisa para a taxa de “estabilidade do negócio próprio⁴⁷” (GEM, 2010 - 2019) – que aponta para o crescimento da sustentabilidade dos novos negócios criados – denotamos que Espanha apresenta uma taxa de crescimento relativamente modesta (ocupando a 30^a posição entre os 50 países avaliados). Na mesma linha, em Espanha, o número de insolvências, já elevado no ano de 2019, atingiu em 2022 um registo 64% acima de 2019.

Estas estatísticas vêm demonstrar que em países como Portugal, Espanha ou Grécia os novos negócios criados têm dificuldade em florescer para além dos dois anos de existência, o que vem colocar em causa o valor do “empreendedorismo” para a sociedade (Ireland, Hitt e Sirman, 2003; Palma & Silva, 2014). Mais importante do que criar negócios é criar negócios sustentáveis, capazes de crescer ao longo dos anos e de gerar riqueza para as pessoas, para o tecido empresarial e para o mercado (Palma, Lopes & Bancaleiro, 2011).

Neste seguimento, importa perceber o que têm em comum estes países que possa ser relevante para o fenómeno do empreendedorismo. Uma análise atenta à história política do século XX, revela que todos estes países passaram por um regime ditatorial. Portugal foi governado durante 41 anos por um regime político autoritário, denominado por “Estado Novo”, desde o momento da aprovação da Constituição de 1933 até ao seu desmoronamento, com a Revolução de 25 de Abril de 1974. Este período, também conhecido como Salazarismo, foi fundado e chefiado por António de Oliveira Salazar, até 1968, ano em que o poder foi assumido por Marcello Caetano. Comparativamente, Espanha foi governada por Francisco Franco, o chefe militar e ditador conhecido como “Generalíssimo”, no período compreendido entre 1938 e 1973. Na mesma linha, a Grécia viveu vários regimes ditatoriais durante o século XX – entre o período compreendido entre 1967 e 1974, em que o poder foi exercido por uma junta de oficiais chefiada por Georgios Papadopoulos - “Junta Militar Grega”, uma ditadura militar que ficou, também, conhecida como a “Ditadura dos Coronéis”

Em suma, podemos verificar que Portugal, Espanha e Grécia viveram um período relativamente longo sob a influência de um regime político autoritário, especialmente durante a segunda metade do século XX. Entre outras similaridades, um regime ditatorial

⁴⁶ Com exceção do ano 2015, em que a taxa de sobrevivência rondou os 60%.

⁴⁷ *Established business ownership*. Elevados valores neste indicador apontam para a manutenção das novas empresas, para além dos da fase de *start up*.

cultiva os valores do “nacionalismo” – exaltação das glórias do passado, como meio de reforço da “nação” – do “antiparlamentarismo” – recusa da pluralidade de partidos políticos, considerados responsáveis pelo enfraquecimento da “nação” – e do “totalitarismo” – considerando-se que o estado estaria acima do indivíduo (Acemoglu & Robinson, 2005; Bermeo, 1992). Em termos económicos, nestes países, estes regimes ditatoriais procuraram controlar os setores mais importantes do país, acabando por limitar as trocas comerciais além-fronteiras (Silva & Silva, 2006).

Com o fim destes regimes ditatoriais, estes Países Europeus procuraram implementar um corte radical com o passado, “transitando” de um regime assente num sistema estatal monopolista e protecionista para um regime democrático, mais aberto ao exterior (Przeworski, 1991). Pridham (2016) vai mais longe, considerando que esta transição de regime para uma democracia – tal como decorreu em Portugal, Espanha e Grécia – constitui o *case-study* Mediterrâneo⁴⁸, dadas as similaridades geográficas, históricas, económicas e culturais que comporta. Embora esta transição democrática tenha, efetivamente, sucedido – com o derrube dos regimes autoritários nestes três países – a sua ocorrência levanta questões no que toca à consolidação democrática. Na realidade, a implementação de uma democracia liberal – que implica uma abertura política e económica – não tende a ser acompanhada, desde logo, de uma mudança cultural. A libertação dos “velhos estereótipos” do antigo regime e a aceitação, por parte das outras nações de que Portugal, Espanha e Grécia passaram a regimes democráticos, não foi uma transição imediata (Baloyra, 2018).

Assim, embora a estabilidade das novas estruturas político-institucionais tenha sido alcançada, tal pode não ter sido acompanhada por uma integral estabilidade dos sistemas de suporte a uma cultura política (Maravall & Santamaria, 1986). Mais especificamente, e em primeiro lugar, o curto espaço de tempo envolvido desde esta transição de regime torna difícil assegurar a mudança necessária da cultura política (Przeworski, 1991). Em segundo lugar, o “modelo mediterrâneo” parece encontrar-se ainda relativamente distante dos modelos democráticos dos restantes países da Europa (especialmente do “modelo nórdico”), dadas as ineficiências políticas e burocráticas, a sobrecarga governamental no que respeita ao desenvolvimento socio-económico (Pridham, 2016) ou a forte cultura “de tipo clã” e identidade familiar, muito associadas ao clientelismo – e que tornam o sistema judicial menos eficaz (Eisenstadt, 1992).

Perante este cenário, e tendo por base as similaridades geográficas, históricas, económicas e culturais entre Portugal, Espanha e Grécia, importa averiguar da existência de outras *formas* de empreender. Será viável postular a existência de outras *formas* de empreender, para além do modelo de natureza mais anglo-saxónica (ex. Reino Unido, Países Baixos) – que tende a constituir ainda a filosofia *mainstream* e universal do empreendedorismo – ou a matriz de índole nórdica (ex. Suécia, Noruega), que tem vindo a

⁴⁸ Também cunhadas por Pridham (2016) como as “novas” democracias mediterrâneas

emergir na literatura Europeia como uma forma alternativa e bem-sucedida de empreender?

Neste quadro, este estudo procura sistematizar as características do estilo mediterrânico de empreender, discutindo os pilares que caracterizam um ecossistema empreendedor mediterrânico eficaz, capaz de promover o desenvolvimento dos novos negócios.

Em termos das principais contribuições deste artigo para o estado da arte, e atendendo à influência do “contexto” na realidade do empreendedorismo (Capelleras et al, 2019; Fritsch et al, 2019), pretende-se reforçar a necessidade do desenvolvimento nacional do empreendedorismo. Embora se trate de um fenómeno global e fundamental para o crescimento económico e social (*European Union*, 2020; Palma, 2018), o desenvolvimento sustentável das novas organizações deve levar em conta as especificidades geográficas, históricas, socio-económicas e culturais de cada nação e, em última instância, de cada região. Tal como alguns autores tão bem frisaram (Ács, Stam, Audretsch & O'Connor, 2017; Cavallo, Ghezzi & Balocco, 2018), o desenvolvimento de novos negócios tem lugar num “dado ecossistema”, que existe numa “dada região”, que tem as suas características intrínsecas e *sui generis*. E desta forma, esperamos fazer emergir uma *forma* de empreender, mais dinâmica e ajustada às reais especificidades.

Seguindo este paradigma, esperamos contribuir para uma melhor caracterização do Ecossistema Empreendedor Mediterrânico e assim compreender quais as suas especificidades a levar em conta para o desenvolvimento eficaz do empreendedorismo. Consequentemente, desejamos que o presente artigo venha reforçar o que Stam (2015) designa como “empreendedorismo produtivo”, assente no desenvolvimento de *start ups* de alto crescimento e inovação⁴⁹ e que as estatísticas mostram contribuir para o crescimento económico. Neste quadro de referência, pretendemos com o presente artigo ajudar a potenciar o empreendedorismo produtivo em Portugal, Espanha e Grécia. Neste seguimento, estamos em crer conseguir evidenciar a existência de outras *formas* de empreender – para além da anglo-saxónica e da nórdica – e mais importante ainda, outras *formas* mais eficazes, capazes de gerar negócios sustentáveis.

Na *praxis*, procuramos com este artigo delinear como podemos construir ecossistemas empreendedores eficazes em cada nação – atendendo às suas *mais-valias* e idiossincrasias – capazes de potenciar a criação de empresas de alto crescimento e inovação, assim como a geração de emprego, e assim contribuir para a inovação e o desenvolvimento económico e social das regiões e países, especialmente nos Países Mediterrânicos. Esta contribuição é tanto mais importante quando diversos autores e agências internacionais reforçam a ideia de que as políticas de incentivo ao empreendedorismo continuam a estar mais dirigidas para a criação de novas empresas (cuja ênfase em “empresas de alto crescimento” nem sempre é clara) (Mason & Brown, 2014; OCDE, 2017). De forma distinta, procuramos com este artigo promover a criação de novos negócios de alto crescimento e

⁴⁹ *High Growth Firms*

inovação através do estabelecimento e difusão de redes entre os diversos atores do empreendedorismo, potenciando assim o desenvolvimento de ecossistemas empreendedores mais eficazes.

No que toca ao *roadmap* deste texto, o presente artigo procura, num primeiro momento, explicitar a importância do contexto, i.e. do “ecossistema empreendedor”, culminando na definição do “Ecossistema Empreendedor Eficaz”. Após uma breve caracterização da Cultura Mediterrânica, o artigo prossegue com a proposta do *Estilo de Empreender Mediterrânico*, assente no *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*, procurando explicar como é promovido o desenvolvimento dos novos negócios nestes países, com vista a contribuir para um empreendedorismo mais produtivo.

O Ecossistema Empreendedor: Uma Visão Contextual do Empreendedorismo

Um ecossistema empreendedor pode ser definido como o “contexto socioeconómico que reúne numa região uma série de recursos e características, e maximiza as suas potencialidades em termos de inovação e criação de novas organizações, de produtos e serviços. Distingue-se por reunir condições específicas, tais como universidades ativas, incentivos governamentais, incubadoras de empresas e profissionais inovadores, que favorecem a criação de empresas” (Jardim, 2022, p. 101).

Importa referir que este tipo de ecossistema tem como base regiões empreendedoras, que são definidas como “porção do território que reúne as condições que favorecem a criação de negócios, produtos ou serviços originais e de valor. Têm-se revelado empreendedoras aquelas áreas geográficas que reúnem as seguintes condições: ensino superior de qualidade, incentivos governamentais, incubadoras de empresas e profissionais inovadores. Podem ser comunidades humanas, regiões autónomas, distritos, municípios, cidades, áreas metropolitanas e qualquer outro nível territorial com capacidade para concretizar planos de desenvolvimento na lógica da inovação (Jardim, 2022, p. 234). O interesse crescente por esta temática justifica-se pela necessidade de crescimento económico das regiões, do aumento da produção e crescimento de empregos. São exemplo de região empreendedora o Silicon Valley, em Palo Alto, na Califórnia (EUA), Telavive, em Israel, Recife e Belém no Brasil, Singapura, os municípios de Oeiras, Castelo Branco e Vila Nova de Famalicão, em Portugal (Jardim, 2022, 2024). As regiões empreendedoras definem políticas e estratégias inovadoras que fazem convergir sinergicamente ações educativas, culturais, académicas e empresariais conducentes à ativação das determinantes do empreendedorismo (Jardim 2020).

Neste contexto, importa referir que o estudo do “ecossistema empreendedor” teve início com os trabalhos pioneiros de Cohen (2006), Isenberg (2010) ou Feld (2012), os quais vieram conferir uma visão contextual ao fenómeno do empreendedorismo, considerando que o contexto desempenha um papel crucial enquanto facilitador, ou não, do novo negócio.

A consideração do “contexto” revela-se tão determinante que levou o próprio GEM a incorporar este fator⁵⁰, pela primeira vez, no relatório de 2018.

Enraizado no campo da Biologia, a preferência pelo conceito “ecossistema” vem espelhar as dimensões interativa e interdependente de um sistema de seres vivos e que se encontra delimitado geograficamente, pelo que faz parte integrante de uma dada região (Cavallo et al, 2018). São várias as definições propostas para definir “ecossistema empreendedor”. Spiegel (2017) sistematiza o “ecossistema empreendedor” como a combinação entre os elementos sociais, políticos e culturais de uma dada região, que dão suporte ao desenvolvimento e inovação das *start ups* e de outras entidades que financiam e apoiam o empreendedorismo.

Destas ressaltam três propriedades essenciais dos ecossistemas empreendedores: 1) os vários atores e entidades que tornam os novos empreendimentos possíveis; 2) é a interação e a interdependência entre eles que gera mais-valor e crescimento; e 3) o “território”, profundamente marcado pelas suas características sociais, políticas e culturais. A natureza “territorial” do ecossistema empreendedor vem, assim, refletir não apenas a dimensão geográfica, mas principalmente as características intrínsecas desse mesmo território, que o podem tornar diferenciador e potenciador do empreendedorismo. Por isso tantos autores têm centrado a sua atenção em regiões com ecossistemas empreendedores altamente produtivos, como Silicon Valley, Washinton DC, Tel Aviv ou Kyoto (Fritsch, 2013; Spiegel, 2017).

De acordo com Isenberg (2010) e que tem vindo a ser aplaudido por diversos autores (ex. Mack & Mayer, 2016; Mason & Brown, 2014), para serem eficazes, os ecossistemas devem incorporar seis domínios fundamentais: 1) Políticas – governo e liderança; 2) Financeiro – entidades de investimento; 3) Cultura – normas sociais e histórias de sucesso; 4) Apoio – infraestrutura (ex. incubadoras), serviços de apoio (ex. contabilidade, jurídico), instituições não governamentais; 5) Capital Humano – força de trabalho e universidades e outras instituições de educação; e 6) Mercado – redes sociais e clientes.

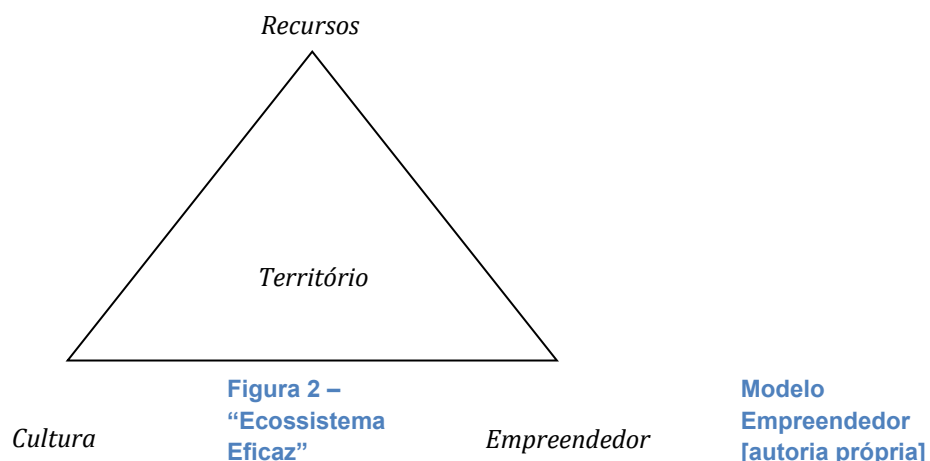
Todavia, claro que a eficácia dos ecossistemas empreendedores não depende destes domínios *solo*, mas antes de uma intervenção integrada, orientada para o desenvolvimento de *networking*, no alinhamento estratégico, no desenvolvimento de capacidades a nível institucional ou no estabelecimento de parcerias entre os diferentes grupos de interesse. É desta interdependência e trabalho em rede entre as entidades e os domínios do empreendedorismo que um dado ecossistema consegue promover o empreendedorismo produtivo (Cavallo et al, 2018), potenciando o desenvolvimento de novos negócios de alto crescimento e inovação.

O fomento desta *rede*, contudo, não se revela suficiente para desenvolver um ecossistema empreendedor eficaz. Para tal, e dada a natureza “geográfica” do ecossistema empreendedor, é fundamental que este consiga transformar as mais-valias, idiosincrasias

⁵⁰ *National Entrepreneurship Context Index* (NECI) – que representa o indicador compósito das condições contextuais promotoras do empreendedorismo ao nível nacional.

e os talentos locais em crescimento económico. Por outras palavras, a construção de um ecossistema empreendedor eficaz passa por “trabalhar” as dimensões idiossincráticas que constituem as *mais-valias* da região (Ács et al, 2017; Bruns, Bosma, Sanders & Schramm, 2017): os recursos endógenos - que constituem a matéria-prima por excelência - o tecido empresarial e associativo já existente - que determinam as alianças e parcerias - o capital humano - que constitui a força de trabalho disponível, em termos das suas competências, perícia técnica e motivação - a tradição - relativa à *techné* produzida ou ao *know-how* acumulado - as “histórias de sucesso” - ou os clientes, que definem as reais necessidades a serem satisfeitas. E estas *mais-valias* estão imbuídas numa dada história, numa dada dinâmica de relações de poder e numa dada cultura, que constituem a verdadeira “essência” da região e que atuam como facilitadores, ou não, ao desenvolvimento do empreendedorismo.

Em síntese, tendo por base: (1) a visão contextual do empreendedorismo - que coloca a ênfase no ecossistema empreendedor regional enquanto motor do empreendedorismo produtivo; (2) a conceção que define o “ecossistema empreendedor” (Spiegel, 2017) como a *rede* das dinâmicas de poder, culturais e sociais de uma dada região; e (3) os domínios que tornam o ecossistema empreendedor mais eficaz, tal como aplaudido por diversos autores (Isenberg, 2010; Mack & Mayer, 2016), os ecossistemas empreendedores que conduzem ao empreendedorismo produtivo tendem a caracterizar-se pela *Rede* que une os três vetores-chave - *Recursos*, *Cultura* e *Empreendedor* - num dado território (tendo em conta as suas especificidades e *mais-valias*). A este modelo tríplice designamos “Ecossistema Empreendedor Eficaz” (Fig. 1).



Especificando, os *Recursos* agregam tanto os de tipo *hard* - que incluem as infraestruturas, tecnologia e serviços de apoio às *start ups* - como os de tipo *soft* - que reúnem os recursos humanos e os talentos que são os responsáveis pela identificação das novas oportunidades, pela decisão de exploração dessas oportunidades, pela captação dos recursos necessários e pela geração de inovação e vantagem competitiva (Bradley, McMullen & Simiyu, 2012; Marvel, Davis & Sproul, 2016). Este Modelo

compreende, de igual modo, a *Cultura*, que orienta a forma de pensar, agir e sentir das pessoas (Hofstede, 2001) e o *Empreendedor*, que é a pessoa que identifica a oportunidade e decide explorá-la, pelo que nas palavras de Venkataraman (1997) constitui “o primeiro passo” no processo empreendedor.

Com base no estudo pioneiro de Dave McClelland (1965), no qual o “motivo de realização” (*N achievement*) emerge como uma característica fundamental dos empreendedores, são vários os autores que têm procurado definir “quem é o empreendedor”. Os estudos mais recentes apontam, tanto para o estudo do “*mindset* empreendedor”, que reúne um conjunto de competências, atitudes, motivos e normas sociais (Palma, 2019; Palma & Silva, 2014), como para o “chamamento empreendedor”, que define a visão do empreendedor acerca do seu próprio trabalho (como um mero “emprego”, uma “carreira” ou uma “causa”) (Palma, Lopes & Alves, 2018).

O Contexto Mediterrânico: A Cultura

De acordo com o modelo de Hofstede (2011) os resultados mostram que tanto a cultura portuguesa, como a espanhola e a grega apresentam um “elevado distanciamento hierárquico” (índices de 63, 57 e 60, respetivamente), com predomínio de “desigualdades em termos de poder”, controlo e decisão, pelo que se espera que as pessoas que ocupam cargos com maior poder, desfrutem dos privilégios associados.

Em relação à característica “individualismo”, que mede o grau em que as sociedades valorizam a autonomia individual, em contraste com a interdependência dentro do grupo, uma vez mais, Portugal, Espanha e Grécia apresentam resultados muito semelhantes: relativamente baixos, constituindo culturas mais coletivistas. Neste tipo de cultura, as relações de longo-prazo com os grupos de pertença (ex. família, amigos, organização), a lealdade ao grupo e o bem-estar coletivo são fundamentais (Hofstede, 2001). Ainda assim, existem algumas variações entre os três países, apresentando Espanha um nível mais elevado de individualismo (com um índice de 51), o que reflete a procura de um maior equilíbrio entre a independência pessoal e os valores comunitários. Já Portugal (27) e Grécia (35) revelam-se mais coletivistas, enfatizando a importância das inter-relações familiares e sociais, o respeito pela hierarquia e a reciprocidade nas relações (Hofstede Insights, 2021). Nos três países, esta característica manifesta-se em estruturas organizacionais mais hierárquicas e numa forte valorização dos laços familiares e comunitários.

O índice de “evitamento da incerteza”, que avalia o grau em que uma sociedade se sente desconfortável com a incerteza e a ambiguidade, adotando normas e regras rígidas para minimizar o impacto do desconhecido, revela-se muito elevado nos três países mediterrâneos – Grécia, Portugal e Espanha (índices de 100, 99 e 86, respetivamente) - o que traduz uma baixa tolerância destes povos à incerteza e à ambiguidade. Por esta razão, proliferam as regras e as leis, com o intuito de reduzir o desconhecido e aumentar a previsibilidade. Essas características impactam a burocracia, o estilo de gestão e a propensão à inovação, já que sociedades com alto evitamento da incerteza tendem a ser mais avessas ao risco e à experimentação (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

A dimensão “motivação para a realização e o sucesso”, anteriormente denominada “masculinidade-feminilidade”, avalia o grau em que uma sociedade valoriza mais a competitividade, o sucesso e a assertividade (masculinidade), em detrimento da qualidade de vida, da cooperação e do bem-estar (feminilidade). Nesta dimensão, Grécia (57), Portugal (31) e Espanha (42) parecem apresentar mais diferenças. A Grécia revela uma cultura ligeiramente mais orientada para o sucesso e a competição, ainda que equilibrada com preocupações sociais. Já Espanha e Portugal apresentam índices mais baixos, enfatizando a colaboração, a harmonia social e a qualidade de vida, ao invés da competição e ambição individual (Hofstede, 2011).

Mais tarde, outros autores se seguiram a Hofstede, procurando acrescentar outros valores ao modelo: a “orientação de longo-prazo” (Bond, 1991) e “indulgência – restrição” (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Na primeira dimensão - dimensão “orientação de longo-prazo” – que avalia o grau em que uma sociedade valoriza a perseverança, a adaptação às circunstâncias e a preparação para o futuro, em contraste com uma orientação de curto prazo, que enfatiza as tradições, normas e estabilidade – os três países (Grécia: 51, Portugal: 42 e Espanha: 47) voltam a apresentar valores relativamente semelhantes. Estes países apresentam, assim, uma orientação de curto a médio prazo, refletindo a valorização das tradições, o respeito pelas normas sociais e um certo pragmatismo no planeamento (Hofstede Insights, 2021). Ainda assim, de referir que a Grécia pontua um pouco mais, o que parece indiciar maior inclinação para o pensamento estratégico e a adaptação a mudanças, embora conserve, em grande medida, elementos de curto-prazo, como o forte respeito pelas tradições culturais.

Em relação à dimensão “indulgência – restrição”, que mede o grau em que uma sociedade permite ou controla a gratificação dos desejos humanos básicos relacionados com o lazer e o prazer, os três países Grécia (50), Portugal (33) e Espanha (44) Portugal (33) revelam-se “moderadamente restritivos”, onde a busca pela gratificação e pelo prazer imediato tende a ser restringida pelas normas sociais, podendo, inclusivamente, os indivíduos experienciar mal-estar com os comportamentos indulgentes (Hofstede Insights, 2024). Ainda assim, denotam-se algumas diferenças, mostrando-se a Grécia culturalmente um pouco mais permissiva (Minkov & Hofstede, 2011).

Em suma, em relação ao *case-study* mediterrâneo, pode concluir-se que a cultura, tal com definida segundo o modelo cultural de Hofstede, se revela muito similar, com a exceção da dimensão “motivação para a realização e o sucesso”, que ainda assim se mostra algo próxima.

A Cultura Promotora do Empreendedorismo

Em relação ao impacto da cultura nacional na atividade empreendedora, os estudos têm defendido que os valores mais associados à cultura anglo-saxónica (predominante em países como os EUA, o Reino Unido ou a Holanda) tendem a facilitar a criação de negócios (tal como revelam as estatísticas do GEM) (ex. Radziszewska, 2014; Röhl, 2019).

De facto, são vários os estudos que apontam para a influência positiva das culturas mais orientadas para o “baixo distanciamento hierárquico” – associada a um maior acesso aos recursos e às oportunidades empreendedoras – e para o “baixo evitamento da incerteza” – que atesta a vontade de os indivíduos correrem riscos (Radziszewska, 2014; Wennekers, Van Stel, Thurik & Reynolds, 2005). Na mesma linha, o comportamento empreendedor tende a ser promovido nas “culturas mais masculinas” – onde imperam os valores orientados para o trabalho árduo e o sucesso – e “mais individualistas” – com a prevalência dos valores orientados para a iniciativa individual e a autonomia (De Clercq, Lim & Oh, 2014; Röhl, 2019; Veciana, 1999). Ora estes valores estão em discordância com os valores predominantes na matriz cultural dos três países mediterrânicos em análise.

Embora este quadro tenda a constituir o *mainstream*, alguns autores começam a mostrar evidências de que a influência dos valores culturais no empreendedorismo pode revelar sentidos distintos dos defendidos até então. Tanto Freytag e Thurik (2007), como Hayton e Cacciotti (2013), por exemplo, verificaram que as “culturas coletivistas” podem facilitar o empreendedorismo ao fornecerem maior suporte social e recursos, que minimizam a incerteza associada ao arranque dos novos negócios (Freytag & Thurik, 2007). Outros estudos têm mostrado a influência positiva do “coletivismo” na atividade empreendedora: quando as pessoas percecionam o seu ambiente social como protetor, seguro e apoiante, tendem a não recear ser criticadas sempre que falharem (Stephan & Uhlaner, 2010).

Também no que respeita ao “distanciamento hierárquico”, vários autores têm vindo a evidenciar que a elevação desta dimensão pode revelar-se importante para o empreendedorismo ao proporcionar mais independência e um maior estatuto social (House et al, 2002). Da mesma forma, as culturas com “maior evitamento da incerteza” podem facilitar o empreendedorismo, na medida em que tendem a incentivar o planeamento de longo-prazo e o próprio auto-emprego (Hayton & Cacciotti, 2013; Hayton, George & Zahra, 2002). Nesta medida, esta orientação leva os empreendedores a minimizarem os riscos associados à criação de novos negócios (através da criação de um clima mais seguro), enquanto favorece o desenvolvimento e melhoria contínua das ideias, produtos e/ou serviços (tal como sucede, especialmente, no Japão e na Alemanha).

Tomando por base estes estudos, parecem estar a emergir outras formas de empreender, assentes em culturas nacionais orientadas para outros valores que não os de influência anglo-saxónica. Neste quadro, este artigo procura definir o *Estilo de Empreender Mediterrânico*, apresentando como objetivo caracterizar os pilares centrais do Ecossistema Empreendedor Mediterrânico eficaz, que promove o desenvolvimento dos novos negócios numa cultura distinta dos valores anglo-saxónicos.

Modelo Explicativo do Ecossistema Empreendedor Mediterrânico

Tendo como base o “Ecossistema Empreendedor Eficaz” (Fig. 1), por um lado, e as idiosincrasias do contexto mediterrânico, por outro, um possível modelo explicativo do *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico* resulta da *Rede* que envolve três vetores-chave -

(1) *Recursos*, (2) *Cultura* e (3) *Poder Político Local*. Este Modelo procura articular dimensões universais que afetam a eficácia do empreendedorismo com as especificidades do contexto mediterrânico, propondo-se a contribuir para uma compreensão mais profunda deste Ecosistema Empreendedor, rumo ao empreendedorismo produtivo (Fig.2).

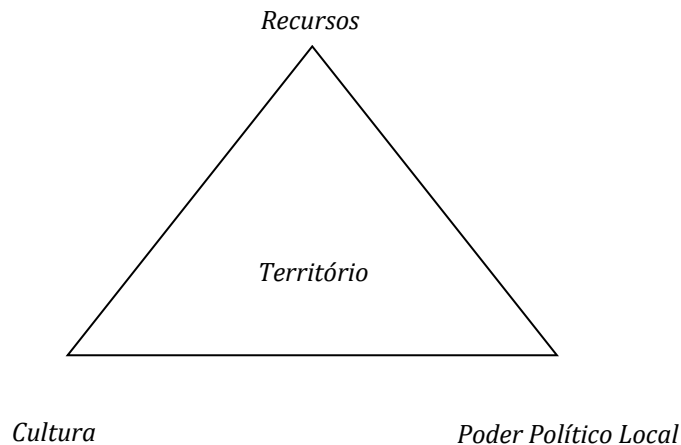


Figura 3 – Rede do Ecosistema Empreendedor Mediterrânico [autoria própria]

A Rede

A rede de comunicação e colaboração entre os vários atores sociais do ecossistema empreendedor constitui o *elo* fundamental da sua eficácia, definindo a identificação de novas oportunidades, a captação dos recursos necessários ou o estabelecimento de parcerias (Lopes, Cunha & Palma, 2009; Wood, 2012). Assim como apontado por diversos autores (ex. Cavallo et al, 2018; Spiegel, 2017), não são os atores sociais *per si* que promovem a eficácia de um ecossistema empreendedor, mas sim a interação, i.e. a rede que se estabelece entre eles.

Para além desta literatura que evidência a importância da “rede” para a eficácia do “ecossistema empreendedor” (Cavallo et al, 2018; Spiegel, 2017), no âmbito do desenvolvimento regional e da própria abordagem das redes sociais, outras teorias se destacam pelos mesmos motivos. Tomando por base a teoria dos Três T (T – Talento, T – Tecnologia e T – Tolerância) do desenvolvimento regional de Richard Florida (2002), que coloca a tónica da atração de investimento e de novas empresas na classe criativa (que, por sua vez, procura ambientes potenciadores dos Três T); as redes entre os atores regionais (atores económicos, institucionais, sociais, legais, entre outros) podem revelar-se cruciais para o fomento do empreendedorismo (Lopes, Palma & Cunha, 2010).

Em concordância com a abordagem das redes sociais, tanto o dinamismo entre os atores como o grau de densificação das relações entre eles se revelam fundamentais para identificar novas oportunidades e aceder aos recursos (Aldrich, Rosen & Woodward, 1987;

Lopes, Cunha & Palma, 2009). Smith e colaboradores (2005) vão ainda mais longe, ao considerarem que *Silicon Valley* prosperou devido - não à concentração quer de mão de obra qualificada, quer de fornecedores, quer de informação - mas sim às redes sociais densas entre os diversos atores sociais, que transcendem as barreiras setoriais.

Os Recursos

Naturalmente que a rede agregadora deste Ecossistema é reforçada pela inclusão dos seis domínios fundamentais, tal como defendido por Isenberg (2010) ou Mack e Mayer (2016): Políticas, Entidades Financeiras, Cultura, Estruturas de Apoio, Serviços de Apoio, Capital Humano e Mercado. Destes domínios⁵¹, importa destacar as “Estruturas de Apoio” – concretamente a “Universidade” – dada a sua importância, não apenas na preparação dos futuros empreendedores, como também no fomento da inovação a nível local (Meyers, 2015; Smith & Bagchi-Sem, 2012).

A Universidade assume especial relevância em países como Grécia, Portugal e Espanha, onde o “elevado distanciamento hierárquico” e o “coletivismo”, como identificados por Hofstede (2011) e Uhlaner (2010), tornam legítima a ação da Universidade no desenvolvimento da rede comunitária e no suporte aos futuros empreendedores. No apoio aos empreendedores, a Universidade assume um papel de destaque no desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais (*vulgo soft skills*) dos futuros empreendedores. Além dos conhecimentos essenciais à elaboração de um plano de negócios (ex. *marketing*, finanças, posicionamento do produto/serviço, concorrência, proposta de valor, ...), é essencial apoiar os empreendedores na operacionalização da sua ideia num negócio concreto (Palma, 2011; Silva & Palma, 2013). Porque o empreendedorismo é fundamentalmente um estilo de vida (Drucker, 1985), competências como a autoconfiança, a proatividade, a propensão para o risco ou a resiliência revelam-se fundamentais na criação e gestão dos novos negócios (Palma & Silva, 2014).

No fomento da inovação local, e tendo por base o diagnóstico dos recursos endógenos, das lacunas e das oportunidades existentes na região, a Universidade assume um papel preponderante no estabelecimento de interações e parcerias com o tecido empresarial, promovendo a geração de *know-how* específico, essencial aos *clusters* locais. Deste modo, a Universidade assume-se como um Fator de excelência da densificação das redes colaborativas e da geração de inovação local, tanto no desenvolvimento de novos negócios em setores mais tradicionais (Correia et al, 2006; Doloreux & Dionne, 2008), como na criação de novas empresas baseadas no conhecimento (ex. Guerinia & Rossi-Lamastra, 2014).

⁵¹ De realçar que os domínios mais diferenciadores e relevantes para a caracterização da realidade do Ecossistema Empreendedor Português serão alvo de um aprofundamento na presente Lição.

A Cultura Mediterrânica

A Cultura Mediterrânica, que pende para uma orientação “coletivista” (Hofstede, 2001, 2011), tende a privilegiar as relações de longo prazo, assentes nos valores da lealdade, do apoio social e da cooperação, os quais, aliados à confiança, promovem a densificação das relações entre os atores sociais (Anderson & Jack, 2002; Lopes & Cunha, 2011). Em países “coletivistas”, com forte ênfase na cooperação (Triandis, 1995) e com “maior evitamento da incerteza”, a confiança atua como facilitador da criação de novos negócios, dado que fornece uma rede de suporte social para quem decide constituir o seu próprio negócio, incentivando esta decisão de risco (Freytag & Thurik, 2007). A título ilustrativo, estas relações de confiança e cooperação têm contribuído para o desenvolvimento e progresso de setores determinantes para a economia regional e nacional, como a indústria relojoeira, na Suíça, ou a indústria têxtil, em Itália (Malecki, 1993). De reforçar que, em ambos os casos, estas relações assentam num longo passado histórico (de inter-relações e confiança) e até nos laços familiares.

Esta dinâmica relacional vem direcionar para uma forma diferente de estar no mercado: os negócios recém-criados, ao invés de atuarem como concorrentes diretos – competindo diretamente com as empresas já existentes – atuam como parceiros e/ ou entidades complementares, oferecendo produtos/ serviços que sejam complementares aos já existentes. Esta forma complementar de atuação está em concordância com a orientação para uma menor “motivação para a realização e o sucesso”, que tendem a privilegiar as relações de igualdade, cooperação, parceria, “cuidado” ou bem-estar (Hofstede, 2011). Esta é a realidade de algumas regiões, como os já referidos distritos industrializados de Tokyo ou Sakaki, onde são frequentes a subcontratação e interconexões entre empresas, dada a predominância dos laços familiares (assentes nos valores da confiança e da cooperação) que facilitam a livre circulação e troca de informação, a cooperação e a inovação. Tal como apontado por Bianchi (1990), muitas vezes os engenheiros das grandes companhias deslocam-se às empresas subcontratadas para prestar auxílio e resolver problemas.

Naturalmente que tal matriz relacional contrasta com a flexibilidade e a competitividade predominante nos Estados Unidos (Hofstede, 2001; Casson, 1990). A prevalência de parceiros de negócio, ao invés de concorrentes, vem evidenciar a predominância de redes colaborativas densas, não apenas ao nível das entidades, associações e empresas (grau de densidade estrutural) ou das pessoas (grau de densidade substantiva) (Granovetter, 1992), mas também entre lacunas identificadas no tecido empresarial e social, em que os novos negócios vêm “preencher” esses espaços (Bengt, Ramírez-Pasillas & Gösta, 2002).

Dada a elevada tendência das culturas grega, portuguesa e espanhola para o “evitamento da incerteza”⁵², a menor tolerância à ambiguidade e à imprevisibilidade tende

⁵² No domínio do empreendedorismo, importa diferenciar os conceitos de “risco” e “incerteza”. Tomando como base o autor que primeiramente procurou distinguir conceptualmente estes dois conceitos (Knight, 1971), o “risco” tende a envolver uma probabilidade mensurável, ao passo que a “incerteza” se expressa por valores

a ser colmatada com o uso de regras e regulamentos para o desenvolvimento de novos negócios. Mais ainda, o “evitamento da incerteza”, associado a um elevado “coletivismo”, tende a reforçar a densidade da rede entre os atores sociais, promovendo as relações de parceria e cooperação (Anderson & Jack, 2002) dentro do ecossistema. Desta forma, os grupos sociais e a própria comunidade do ecossistema empreendedor revelam-se cruciais também como meio de redução da incerteza e da imprevisibilidade que está associada ao desenvolvimento do novo negócio, como apontado por diversos autores (Hayton et al, 2002), uma vez que promove a confiança e o suporte social.

O “elevado distanciamento hierárquico” constitui uma outra dimensão marcante das culturas grega, portuguesa e espanhola (Hofstede, 2001, 2011), podendo agir como facilitadora do empreendedorismo, desde que a “narrativa promotora do empreendedorismo”⁵³ e a exacerbação pública dos “empreendedores como modelos” (ex. Cappeleras et al, 2018; Fritz et al, 2019) sejam incentivadas. Neste seguimento, a criação de novos negócios passa a ser encarada como legítima e até desejável, como forma de autoemprego e de “elevado estatuto social” (Hayton & Cacciotti, 2013; Hayton et al, 2002).

O Poder Político Local

Neste seguimento e atendendo ao “elevado distanciamento hierárquico” dos três países mediterrânicos em análise, a eficácia do Ecossistema Empreendedor Mediterrânico tende a ser maior quando o poder político local está diretamente envolvido. As autoridades locais possuem um conhecimento mais profundo das necessidades, recursos e dinâmicas específicas da comunidade onde as empresas e organizações atuam. A proximidade facilita a implementação de políticas de apoio mais ágeis e adaptadas à realidade local, além de possibilitar uma maior colaboração entre empreendedores, instituições e investidores regionais (Audretsch & Link, 2019; Subtil, Palma, Gonçalves & Velez, 2023). Além disso,

indeterminados e não quantificáveis, referindo-se por isso a uma situação cuja probabilidade é numericamente imensurável. Dada esta distinção conceptual, a literatura de empreendedorismo tende a fazer menção ao “risco”, e não à “incerteza”, emergindo o “risco” como um dos fatores que tem influência significativa na taxa de criação de novos negócios (Mueller, 2006; Radziszewska, 2014). Refinando este conceito, o empreendedorismo é influenciado pelo “risco calculado”, especificamente pela “propensão para o risco calculado”, que está relacionada com a capacidade para assumir riscos de forma calculada, i.e. criar negócios com elevada probabilidade de êxito (embora a probabilidade de êxito não seja igual a “1”, é elevada, tendo em conta os estudos efetuados) (Palma & Silva, 2014; Zhao, Seibert & Lumpkin, 2010). Ainda assim, para efeitos da presente Lição, optámos por manter a variável original - “incerteza” – dada a sua relevância para explicar a influência da cultura.

⁵³ A “narrativa promotora do empreendedorismo” visa promover os benefícios da criação de novos negócios, quer do ponto de vista das receitas, quer dos postos de trabalho criados numa dada região (ex. Fritz et al, 2019). Dadas estas *mais-valias* para a região, esta narrativa visa incentivar o empreendedorismo como “opção de carreira”, tendo vindo a ser apregoada por diversos países e regiões. A leitura comparativa das estatísticas (ex. GEM 2007 - 2020) revela que “o status dos empreendedores”, assim como o “empreendedorismo enquanto opção de carreira” está a incrementar entre os países orientados para a Inovação (Europa e América do Norte). Portugal nem sempre é incluído na amostra em estudo, mas quando é, revela a mesma tendência destes países.

governos locais têm maior flexibilidade para oferecer incentivos, simplificar processos burocráticos e fomentar redes de inovação, fatores estes que impactam diretamente o sucesso das iniciativas empreendedoras (Feldman, 2014).

Desta forma, enquanto o poder nacional pode estabelecer diretrizes amplas, é a governança local que efetivamente cria um ambiente propício para o crescimento e a sustentabilidade dos negócios. O envolvimento direto do Presidente da Câmara revela-se fundamental, não apenas para providenciar o suporte institucional (e desde logo a legitimação da participação de toda a comunidade, num país marcado pela distribuição simétrica do poder), mas também para indicar quais as instituições, os atores sociais e demais associações que virão a desempenhar um papel mais central no desenvolvimento do ecossistema empreendedor (Flieger, 2013; Herlau & Tetzschner, 1994).

São vários os estudos de caso que demonstram a importância de ancorar o desenvolvimento económico no poder político da região, dado o impacto positivo e significativo na criação de novos negócios e de emprego (Silva & Teixeira, 2012; Subtil et al, 2023). A título de exemplo, salienta-se o caso de Oxfordshire, documentado por Smith, Glasson e Chadwick (2005), que evidenciou como a liderança se revelou determinante para que esta região passasse de uma matriz assente na produção industrial (motora, automóveis) para uma produção de alta-tecnologia.

Remetendo diretamente para os países em estudo, os estudos indicam que o envolvimento direto dos presidentes de câmara no desenvolvimento económico local tem um impacto significativo na Grécia, onde a descentralização administrativa confere maior autonomia às autoridades municipais. De acordo com Chorianopoulos (2012), os municípios gregos que adotam uma abordagem proativa na captação de investimentos e na promoção do turismo registam um crescimento económico mais acentuado. Além disso, Petrakos e Psycharis (2016) destacam que a liderança local desempenha um papel crucial na implementação de políticas de desenvolvimento sustentável, facilitando parcerias público-privadas e atraindo fundos estruturais europeus. Estes fatores demonstram que um poder político municipal ativo está correlacionado com uma maior dinamização económica nas regiões gregas.

Em Portugal, a importância do município, na pessoa do Presidente da Câmara está em convergência com as conclusões da investigadora Patrícia Silva (Silva & Puey, 2018), que evidenciaram que Portugal apresenta uma governança local muito centralizada, o que tem dificultado a atuação de outras entidades, quando estas não são diretamente apoiadas pelo Presidente da Câmara Municipal (ex. Comunidades Inter-Municipais). Esta centralização pode ajudar a explicar a crescente valorização das regiões e das comunidades locais.

Também em Espanha, a participação ativa dos presidentes de câmara no desenvolvimento económico local tem sido um fator determinante para o crescimento de novos negócios. Segundo Rodríguez-Pose e Crescenzi (2008), municípios onde os líderes locais adotam políticas proativas de incentivo ao empreendedorismo e inovação apresentam taxas mais elevadas de criação de empresas. Além disso, estudos como o de

Plaza et al. (2020) destacam que a colaboração entre administrações municipais e o setor privado, aliada à captação eficiente de fundos europeus, impulsiona a competitividade regional e fortalece o tecido empresarial. Dessa forma, a liderança local desempenha um papel essencial na promoção do dinamismo económico e na atração de investimentos estratégicos no contexto espanhol.

Em síntese, o empreendedorismo produtivo nos países mediterrânicos tende a desenvolver-se no âmbito do *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*, que promove a densificação da *Rede* entre os *Recursos* - em termos das infraestruturas e do capital humano disponível - a *Cultura* - coletivista, com um elevado “distanciamento hierárquico” e orientada para a minimização da incerteza - e o *Poder Político Local* - materializado no envolvimento direto do Presidente da Câmara Municipal que “apoia” o empreendedor na criação dos novos negócios, assumindo-se como responsável pela iniciação, i.e. pela introdução dos empreendedores na “comunidade”. Desta forma, a identificação de oportunidades empreendedoras na região, o acesso aos recursos, o estabelecimento de parcerias ou a criação de novos negócios encontram-se facilitados. O empreendedor passa, assim, a “ser reconhecido como tal”, ganhando legitimidade e aprovação social, tal como defendido pelos teóricos da Teoria Institucional (DiMaggio & Powell, 1987; Scott, 2007).

Neste *framing* de ação, a figura do “empreendedor” - em termos do *mindset* e motivação para empreender - perde valor, ficando dependente da confluência dos vetores que caracterizam o *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*. A criação de novos negócios é, fundamentalmente, um fenómeno coletivo. Por isso, o “empreendedor” não está incluído no modelo explicativo do *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*, sendo substituído pelo “poder local”. Assim, o *Estilo de Empreender Mediterrânico* assenta no *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*, que compreende três vetores: a cultura mediterrânica, os recursos e o poder local.

Conclusão

O empreendedorismo tem vindo a assumir uma importância crucial na atual conjuntura mundial (OCDE, 2019; Palma, 2018; Sexton & Landstrom, 2000), de tal forma que tem levado alguns autores a defender que a nova economia empreendedora tem mais impacto em termos de desenvolvimento do que a anterior economia baseada na gestão (Audretsch & Thurik, 2001). Portugal, contudo, continua a evidenciar elevadas taxas de mortalidade precoce dos negócios recém-criados, a par de outros países europeus, como a Espanha ou a Grécia (GEM, 2007-2019/20; 2022-2023), cujas similaridades históricas, políticas e culturais apontam para um *case-study* mediterrâneo (Pridham, 2016). Trata-se de países que transitaram de um regime autoritário e fechado para um regime democrático e de abertura ao mercado, sem que tal fosse acompanhado, em simultâneo, por mudanças políticas, burocráticas ou culturais (ex. Przeworski, 1991), o que pode ter comprometido o florescimento do empreendedorismo.

No panorama global, em que se assiste a uma prevalência do paradigma anglo-saxónico como a “melhor forma de empreender”, estas estatísticas referentes à taxa de

descontinuidade dos novos negócios em Portugal, Espanha e Grécia parecem apontar para uma outra *forma* de empreender, capaz de melhor assegurar o desenvolvimento dos mesmos. Esta tomada de consciência vem reforçar a necessidade de uma abordagem que combine uma perspetiva mais universal com uma outra que acentue as especificidades de cada contexto. Transpondo para o domínio do empreendedorismo, estão criadas as condições para o reforço da visão contextual do empreendedorismo, que procura explicar porque é que a atividade empreendedora é diferente ao longo dos diferentes territórios (Audretsch et al, 2018; Cavallo et al., 2018).

Mais especificamente, esta visão contextual vem reforçar o papel crucial do ecossistema empreendedor enquanto motor do desenvolvimento económico e social das regiões. Para tal, contudo, não basta apresentar um conjunto de infraestruturas (ex. incubadoras) e serviços de apoio (contabilidade ou jurídicos) aos novos negócios para que estes prosperem. O desenvolvimento sustentado dos novos negócios depende da densificação da rede entre estes atores do ecossistema empreendedor e do aproveitamento do “território” – em termos dos seus recursos, idiossincrasias e da sua matriz cultural – por forma a que as oportunidades identificadas pelo empreendedor se traduzam em efetiva vantagem competitiva (Ács et al, 2017; Bruns et al, 2017).

Neste quadro referencial, o presente artigo procura definir o *Estilo de Empreender Mediterrânico*, apresentando como objetivo caracterizar os pilares centrais do Ecossistema Empreendedor Mediterrânico eficaz, que promove o desenvolvimento dos novos negócios. No seguimento da caracterização das especificidades deste *case-study* mediterrâneo, o artigo avançou com o *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*, assente na *Rede* entre três vetores-chave: *Recursos, Cultura e Poder Político Local* - que é devidamente adaptado às especificidades locais de cada território.

Os novos negócios para florescerem na Grécia, em Portugal e em Espanha devem procurar o envolvimento direto do *Poder Político Local* – com vista à legitimação dos novos negócios e ao reconhecimento junto da comunidade – que fornece o “apoio” em termos dos recursos necessários e das *mais-valias* da região, assim como da cooperação e das parcerias, pelo que diminui a “incerteza”, aumenta a cooperação e a confiança. O empreendedorismo mediterrânico é, assim, eminentemente um fenómeno coletivo, que está dependente da *rede* de atores sociais e *mais-valias* da região, sob o suporte do poder político local.

É esta *forma de ação* dos novos negócios e dos novos empreendedores que vai ao encontro e reforça o *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*, contribuindo para o desenvolvimento de negócios que são capazes de crescer e fazer florescer as próprias nações. Tendo em consideração esta especificidade contextual, este estudo permitiu sistematizar várias contribuições para o “estado da arte” do empreendedorismo, da gestão intercultural, do desenvolvimento regional e da *forma* de empreender nos países mediterrânicos.

Em primeiro lugar, e tendo por base uma discussão já presente noutros campos do saber (ex. Gestão Inter-Cultural) entre uma visão mais universal do estudo dos fenómenos e uma outra mais orientada para as especificidades do contexto, o *Ecossistema*

Empreendedor Mediterrânico reforça a visão *contextual* do empreendedorismo, defendendo que as especificidades do contexto, a história, os atores e as entidades ligadas ao empreendedorismo são fundamentais para o crescimento dos novos negócios. Este estudo parece, assim, associar o fenómeno do “empreendedorismo” à dimensão do “território”. Os ecossistemas empreendedores são fundamentais para o desenvolvimento dos novos negócios, mas a sua vantagem competitiva advém da sua ligação às idiossincrasias culturais e relacionais da região (Ács et al, 2017; Bruns et al 2017) e mais ainda à capacidade para as transformar em “valor” para as pessoas, entidades e comunidades. Consequentemente, a visão universalista das práticas de incentivo ao empreendedorismo apoiada por tantos autores (ex. Voelker, 2012) perde força. Mais importante do que implementar “as melhores práticas (*best practices*) de incentivo à criação de novos negócios” – que tende a constituir ainda a visão *mainstream* no empreendedorismo - é adequá-las ao território e às suas idiossincrasias e mais-valias.

Em segundo lugar, este modelo reforça que mais importante que focar-se nos incentivos à criação de novos negócios, considerando os empreendedores *solo* na criação de empresas, importa direcioná-los para o fomento da *rede* entre os atores do empreendedorismo nos territórios. Desta forma, além de atender às especificidades do contexto e de criar o ecossistema à medida, importa reforçar a *rede* entre os atores que constituem cada ecossistema. Salienta-se, assim, o contributo diferenciado para uma visão mais *holística* do empreendedorismo, tendo em consideração o ecossistema empreendedor no seu “todo”, da “teia” de interações e parcerias entre os diferentes atores sociais. Tal como frisado por Hospers, Desrochers e Sautet (2009), Silicon Valley é único, assim como cada região é única e é detentora de características únicas, pelo que a mais-valia empreendedora está dependente do modelo de aproveitamento das oportunidades e reforço da rede.

Ao incorporar esta lógica, o presente artigo apresenta uma terceira contribuição para o “estado da arte” do empreendedorismo, ao definir o *Estilo de Empreender Mediterrânico*, assente no *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*. Este modelo, que engloba simultaneamente dimensões universais que influenciam o empreendedorismo e dimensões específicas da região, constitui um *framing* explicativo da forma como o *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico* promove o desenvolvimento eficaz dos novos negócios nos países que constituem o *case-study* mediterrâneo.

Neste seguimento, este artigo vem acrescentar uma quarta *mais-valia*, ao indiciar quão importante é, primeiro, caracterizar o ecossistema empreendedor de uma dada região, para depois, então, promover a criação de novos negócios adaptados e capazes de crescer. Neste seguimento, torna-se mais claro que o “empreendedorismo” é um fenómeno global, pelo que deve ser encarado como um mecanismo de desenvolvimento aplicável a qualquer região a nível global. A eficácia do empreendedorismo na prática, contudo, está dependente do território onde os novos negócios nascem, especialmente do entrecruzamento e aproveitamento das *mais-valias* deste mesmo território. Numa tentativa de integração de ambas as perspetivas, defendemos que os novos negócios devem nascer “locais” e crescer

“globais”, numa combinação que vem fazer emergir uma visão *glocal*, no estudo e na *praxis* do empreendedorismo.

Esta visão *glocal* faz emergir o papel crucial do empreendedorismo enquanto ferramenta por excelência do desenvolvimento do território, podendo contribuir para a correção dos desequilíbrios regionais, promovendo a coesão e a sustentabilidade das regiões, numa visão *integrada* do território.

Para finalizar, esta ênfase numa visão mais *contextual*, *holística* e *glocal* do empreendedorismo vem introduzir uma mudança do seu foco - da mera “criação” para o “crescimento” dos novos negócios, i.e. para a “criação de novos negócios que são capazes de crescer” e gerar mais valias para os múltiplos *stakeholders* – contribuindo para uma visão mais *integrada* do sistema territorial.

Para além das contribuições para o estado da arte nos domínios do empreendedorismo, da gestão intercultural e do desenvolvimento regional, o presente artigo apresenta importantes implicações para a *práxis*, com vista ao fomento de um empreendedorismo realmente produtivo.

Em primeiro lugar, e procurando responder ao objetivo que norteou este artigo, avançamos com a caracterização do *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico*, que visa explicar o desenvolvimento sustentável dos novos negócios. Por outras palavras, este artigo procura “lançar algumas pistas” sob a *forma* como se empreende nos países que constituem o *case-study* mediterrâneo, ajudando assim os empreendedores e todos os atores sociais. Em síntese, tendo em conta que o empreendedorismo na Grécia, em Portugal e em Espanha é um fenómeno *coletivo*, os empreendedores criam os próprios negócios quando: são legitimados pelo *Poder Político Local*, que fornece os *Recursos* necessários e facilita o reconhecimento por parte da comunidade, reforçando a cooperação e diminuindo a incerteza associada à criação de novos negócios (*Cultura*).

Em segundo lugar, este modelo aponta para a necessidade de combinar as universalidades inerentes ao processo empreendedor com as especificidades do território. A estratégia de intervenção com vista à criação de novos negócios passa, assim, pelo desenvolvimento de ecossistemas empreendedores desenhados diferenciadamente para cada região.

A importância da adequação às especificidades de cada região norteia o foco de ação para uma terceira implicação deste trabalho em matéria de políticas públicas: a necessidade de elaborar políticas de incentivo ao empreendedorismo dirigidas especialmente à região. Tal como referido em termos teóricos, para além das políticas universais de incentivo ao empreendedorismo dirigidas ao território (designadas por *best entrepreneurship policies* – Cavallo et al, 2018), o presente artigo vem enfatizar a premência de elaborar políticas adaptadas às especificidades do território (denominadas *place-based policies* – tal como primeiramente defendido pela OCDE (2019)). Em termos práticos, a promoção de novos negócios capazes de crescer sustentadamente no território está dependente da proposta de políticas orientadas para as especificidades das regiões.

Naturalmente que este artigo não está isento de limitações. Em primeiro lugar, a adequação do ecossistema empreendedor à realidade da região requer, em termos pragmáticos, “tempo” para o diagnóstico (da região), o mapeamento da rede (entre os atores sociais) e a conceção e o desenho (do próprio ecossistema empreendedor). Neste sentido, quer a definição de políticas de incentivo ao empreendedorismo, quer qualquer estratégia de intervenção, tornam-se morosas, dada a necessidade de conhecimento do território e das suas idiossincrasias.

Esta necessidade de adequação do ecossistema empreendedor às especificidades do território, para além de uma força, pode constituir também uma fraqueza, na medida em que requer a caracterização profunda da região – que nos países que constituem o *case-study* mediterrâneo passa pelo estudo dos recursos, cultura e poder político. Por isso, o *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico* proposto denota um potencial explicativo do desenvolvimento de novos negócios em regiões onde a dependência do poder político local é mais acentuada.

Em termos de direções futuras, o presente procura apresentar um Modelo que explicita como o *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico* promove o desenvolvimento dos novos negócios, contribuindo para o empreendedorismo produtivo na Grécia, em Portugal e na Espanha. De seguida, são necessários estudos empíricos para melhor fundamentar este Modelo, tanto de natureza qualitativa (para explorar as dimensões), como quantitativa (com vista à validação do Modelo).

Mais importante ainda, este artigo propõe um Modelo - *Ecossistema Empreendedor Mediterrânico* - capaz de ajudar a explicitar uma outra *forma* de empreender, assente numa lógica *contextual, holística e glocal* do empreendedorismo, que defende a construção de modelos de estudo e intervenção devidamente ajustados às idiossincrasias dos países e regiões. Naturalmente que este quadro referencial requer mais reflexão teórica e validação empírica, com o intuito de perceber se pode constituir o *framing* de análise e intervenção do empreendedorismo, contribuindo para uma visão mais *integrada* e de maior coesão do território.

Referências

- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2005). *Economic origins of dictatorship and democracy*. Cambridge University Press.
- Ács, Z. J., Stam, E., Audretsch, D. B., & O'Connor, A. (2017). The lineages of the entrepreneurial ecosystem approach. *Small Business Economics*, 49 (1): 1–10.
- Aldrich, H.; Rosen, B. & Woodward, W. (1987). The impact of social networks on business foundings and profit: a longitudinal study. In Churchill, N. C., Hornaday, J. A., Kirchoff, B. A., Krasner, O. J. and Vesper, K. H. (eds), *Frontiers of Entrepreneurial Research*, Wellesley, MA: Babson College: 154-168.
- Anderson, A. & Jack, S. (2002). The articulation of social capital in entrepreneurial networks: a glue or a lubricant?, *Entrepreneurship & Regional Development*, 14 (3): 193-210.
- Audretsch, D., Grilo, I. & Thurik, A. (2007). Explaining Entrepreneurship and the Role of Policy: A Framework. In Audretsch, David B., Grilo, Isabel and Thurik, A. Roy (eds.) *Handbook of Entrepreneurship Policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Audretsch, D. B., & Link, A. N. (2019). *Sources of Knowledge and Entrepreneurial Behavior*. Oxford University Press.
- Audretsch, D., Mason, C., Miles, M. P. & O'Connor, A. (2018). The dynamics of entrepreneurial ecosystems. *Entrepreneurship & Regional Development*, 30 (3-4): 471-474.
- Audretsch, D. B., & Thurik, A. R. (2001). What is new about the new economy: Sources of growth in the managed and entrepreneurial economies. *Industrial and Corporate Change*, 10: 267–315.

- Audretsch, D.; Thurik, R.; Verheul, I & Wennekers, S. (2002). *Entrepreneurship: Determinantes and Policy in a European – US Comparison*. New York: Kluwer Academic Publishers
- Baloyra, E. A. (2018). *Comparing new democracies: Transition and consolidation in mediterranean Europe and the southern Cone*. NY: Routledge.
- Barómetro Informa (2024). *Dinâmica do tecido empresarial 2023*. Lisboa: Informa.
- Bengt, J.; Ramírez-Pasillas, M. & Gösta, K. (2002). The institutional embeddedness of local inter-firm networks: a leverage for business creation. *Entrepreneurship & Regional Development*, 14 (4): 297-315.
- Bermeo, N. (1992). Democracy and the Lessons of Dictatorship. *Comparative Politics*, 24 (3): 273-291.
- Bianchi (1990). Innovating in the local systems of small medium sized enterprises: the experience of Tuscany. *Entrepreneurship & Regional Development*, 2: 57-70.
- Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insights from psychology*. Oxford University Press, USA
- Bradley, S.W., McMullen, J.S., Artz, K., & Simiyu, E.M. (2012). Capital is not enough: Innovation in developing economies. *Journal of Management Studies*, 49 (4), 684–717.
- Bruns, K., Bosma, N., Sanders, M. & Schramm, M. (2017). Searching for the existence of entrepreneurial ecosystems: A regional cross-section growth regression approach. *Small Business Economics*, 49 (1): 31–54.
- Capelleras, J-L., Contín-Pilart, I, Larraza-Kintana, M., and Martin-Sanchez, V. (2019). Entrepreneurs' human capital and growth aspirations: the moderating role of regional entrepreneurial culture. *Small Business Economics*, 52 (1): 3-25.
- Casson, M. C. (1990) *Enterprise and Competitiveness: A Systems View of International Business*. Oxford: Clarendon Press.
- Cavallo, A., Ghezzi, A., & Balocco, R. (2018). Entrepreneurial ecosystem research: Present debates and future directions. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1-31.
- Chorianopoulos, I. (2012). *The Local Government and Economic Development in Greece*. Athens: University of Athens Press.
- Cohen, B. (2006). Sustainable valley entrepreneurial ecosystems. *Business Strategy and the Environment*, 15 (1): 1-14.
- Correia, I.; Petiz, M. & Pereira, O. (2006). *Spillovers de conhecimento e desenvolvimento regional: Evidência de Portugal*. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 13: 67-82.
- De Clercq, D., Lim, D. & Oh, C. H. (2014). Hierarchy and conservatism in the contributions of resources to entrepreneurial activity. *Small Business Economics*, 42 (3): 507-522.
- Dejardin, M. (2011). Linking net entry to regional economic growth. *Small Business Economics*, 36 (4): 443-460.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- Doloreux, D. & Dionne, S. (2008). Is regional innovation system development possible in peripheral regions? Some evidence from the case of La Pocatière. *Canada, Entrepreneurship & Regional Development*, 20 (3): 259-283.
- Drucker, P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. New York: Harper and Row.
- Eisenstadt, S. N. (1992). *Democracy and Modernity: International Colloquium on the Centenary of David Ben-Gurion*. Leiden: BRILL.
- European Union (2020). Encouraging entrepreneurship at local and regional level. Examples of good practices from EER regions. Brussels: European Entrepreneurial Region.
- Feld, B. (2012). *Startup communities: Building an entrepreneurial ecosystem in your city*. John Wiley & Sons.
- Feldman, M. P. (2014). *The Geography of Innovation*. Springer.
- Flieger, M. (2013). Specific forms of entrepreneurship support by Polish Local Government – Research results. *Local Economy in Theory and Practice*, 283: 121-129.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Freytag, A. & Thurik, R. (2007). Entrepreneurship and its determinants in a cross-country setting. *Journal of Evolutionary Economics*, (17): 117–131.
- Fritsch, M. (2011). The Effect of New Business Formation on Regional Development: Empirical evidence Interpretation, and Avenues for Future Research. In Michael Fritsch, *Handbook of entrepreneurship and Regional Development*. Cheltnham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Fritsch, M. (2013). New business formation and regional development: A survey and assessment of the evidence. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, 9 (3): 249-364.
- Fritsch, M., Obschonka, M. & Wyrwich, M. (2019). Historical roots of entrepreneurship-facilitating culture and innovation activity: An analysis for German regions. *Regional Studies*, 53 (9): 1296-1307.
- GEM (2004-2019/20). *Global Entrepreneurship Report*. GEM.
- Granovetter, M. (1992). Problems of explanation in economic sociology. In Nohria, N. and Eccles, R. (eds), *Networks and Organizations: Structure, Form and Action* (pp. 25-56). Boston, MA: Harvard Business School Press. pp. 25-56.
- Guerinia, M. & Rossi-Lamastra, C. (2014). How university and industry knowledge interact to determine local entrepreneurship. *Applied Economics Letters*, 21 (8): 513–516.

- Hayton, J. C. & Cacciotti, G. (2013). Is there an entrepreneurial culture? A review of empirical research. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25 (9-10): 708-731.
- Hayton, J.C., George, G., Zahra, S.A. (2002). National culture and entrepreneurship: A review of behavioral Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26 (4): 33-52.
- Herlau, H. & Tetzschner, H. (1994). Regional development: who are the problem owners? *Entrepreneurship & Regional Development*, 6: 161-175.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations; Software of the mind* (3rd edition). New York: McGraw Hill
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.
- Hofstede Insights. (2021). *Country Comparison*. Disponível em: <https://www.hofstede-insights.com>
- Hofstede Insights. (2024). *Country Comparison Tool*. Disponível em: <https://www.hofstede-insights.com>
- Hospers, G. J. & Beugelsdijk, S. (2002). Regional cluster policies, learning by comparing? *Kyklos* 3: 381-401.
- Hospers, G., Desrochers, P. & Sautet, F. (2009). The next Silicon Valley? On the relationship between geographical clustering and public policy. *International Entrepreneurship Management Journal*, 5: 285-299.
- House R., Javidan M., Hanges P., Dorfman P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37: 3-10.
- IEG World Bank (2013). *World Bank Group Support for Innovation and Entrepreneurship*. An Independent Evaluation.
- Ireland, R., Hitt, M. & Sirman, D (2003). A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions. *Journal of Management*, 29 (6): 963-989.
- Isenberg, D. J. (2010). How to start an entrepreneurial revolution. *Harvard Business Review*, 88 (6): 40-50.
- Jardim, J. (2020). Regiões Empreendedoras: Descrição e avaliação dos contextos, determinantes e políticas favoráveis à sua evolução. *Revista de Divulgação Científica AICA*, 12(1), 197-212.
- Jardim, J. (2022). *365+ Dicionário de Empreendedorismo*. Porto: Mais Leituras.
- Jardim, J. (2024). Modelo explicativo do impacto da globalização na educação empreendedora: Políticas globais, comportamentos empreendedores e redes internacionais. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*. <https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2400>
- Knight, F.H. (1971). In Stigler, G.J. (Ed.), *Risk, Uncertainty and Profit*, 1st Edition. Chicago University Press, Chicago, 1921.
- Lopes, M. P. & Cunha, M.P., & Palma, P.J. (2009). Case studies on what entrepreneurs really do to attract resources: A two route framework. *Journal of Enterprising Culture*, 17 (3): 323-349.
- Lopes, M. P., Palma, P.J. & Cunha, M.P. (2010). Tolerance is not enough: The moderating role of optimism on perceptions of regional economic performance. *Social Indicators Research*, 102 (2): 333-350.
- Mack, E. & Mayer, H. (2016). The evolutionary dynamics of entrepreneurial ecosystems. *Urban Studies*, 53 (10): 2118-2133.
- Malecki, E. (1993). Entrepreneurship in Regional and Local Development. *International Regional Science Review*, 16: 119-153.
- Maravall, J. M. & Santamaria, J. (1986). Political Change in Spain and the Prospects for Democracy (pp: 71-108). In G. O'Donnell, P. Schmitter and L. Whitehead, *Transitions from Authoritarian Rule: Southern Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Marvel, M.; Davis, J. & Sproul, C. (2016). Human Capital and Entrepreneurship Research: A Critical Review and Future Directions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 40 (3): 599-626.
- Mason, C. & Brown, R. (2014). Entrepreneurial Ecosystems and Growth-Oriented Entrepreneurship. *Background Paper Prepared for the Workshop Organised by the OCDE LEED Programme and the Dutch Ministry of Economic Affairs*. Discussion Paper. OCDE.
- McClelland, D. C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4), 389-392.
- Meyers, M. (2015). Making (and measuring) an Entrepreneurial Ecosystem. *Economic Development Journal*, 14 (3): 28-36.
- Minkov, M., & Hofstede, G. (2011). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- Mueller, P. (2006). Exploring the Knowledge Filter: How Entrepreneurship and University-Industry Relationships Drive Economic Growth. *Research Policy*, 35 (10):1499-1508.
- OCDE (2017). *Entrepreneurship at a Glance 2017*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2019). *Regional Outlook 2019*. Paris: OCDE Publishing.
- Palma, P. J. (2011). A Psicologia Aplicada ao Empreendedorismo. In Lopes, M.P., Palma, P.J., Cunha, M.P., & Ribeiro, R. B. *Psicologia Aplicada*. Lisboa: Editora RH.

- Palma, P. J. (2018). O Empreendedorismo como Motor do Desenvolvimento Local em Portugal. In Ralha, J., *Princípios de Gestão para as Autarquias*. Lisboa: Sílabo.
- Palma, P. J. (2019). O *mindset* empreendedor na construção de organizações positivas (p. 249-260). In Marujo, H. A., Neto, L. M. & Ceitil, M. *Humanizar as Organizações*. Lisboa: Editora RH.
- Palma, P. J.; Lopes, P. & Alves, T. F. (2018). Entrepreneurship as a Calling: A Pilot Study with Aspiring Entrepreneurs. *Journal of Entrepreneurship*, 27 (2): 277-300.
- Palma, P. J., Lopes, M.P. & Bancaleiro, J. (2011). *Gestão e Liderança de Talentos ... Para Sair da Crise*. Lisboa: Editora RH.
- Palma, P. J. & Silva, R. (2014). Proatividade e Espírito Empreendedor. In Palma, P. J., Lopes, M.P. & Bancaleiro, J. *Psicologia Para Não Psicólogos: A Gestão à luz da Psicologia*. Lisboa: Editora RH
- Petrakos, G., & Pscharis, Y. (2016). *Regional Development in Greece: Patterns, Policies and Prospects*. Springer.
- Plaza, P., Madariaga, N., & Ybarra, J. (2020). *Local Governance and Entrepreneurship: The Role of Municipal Leadership in Economic Development*. *Journal of Regional Policy*, 12(3), 75-92.
- Pridham, A. (2016). *The New Mediterranean Democracies: Regime Transition in Spain, Greece and Portugal*. NY: Routledge.
- Przeworski, A. (1991). *Democracy and the market: Political and economic reforms in Eastern Europe and Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radziszewska, A. (2014). Intercultural dimensions of entrepreneurship *Journal of Intercultural Management*, 6 (2): 35-47.
- Rodríguez-Pose, A., & Crescenzi, R. (2008). *Research and Development, Spillovers, Innovation Systems, and the Genesis of Regional Growth in Europe*. *Regional Studies*, 42(1), 51-67.
- Röhl, K. (2019). Entrepreneurship: a comparative study of the interplay of culture and personality from a regional perspective. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 31 (2): 119-139.
- Scott, W.R. (2007). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sexton, D. & Landstrom, H. (2000). *The Blackwell Handbook of Entrepreneurship*. Malden, MA: Blackwell.
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25 (1): 217-226.
- Silva, P. & Puey, E. (2018). Striving for Local Governance Capacity in Portugal and Spain. In P. Swianiewicz and F. Teles, *Inter-Municipal Cooperation in Europe: Institutions and Governance*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Silva, K. & Silva, M. (2006). *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto.
- Smith, H., Glasson, J. & Chadwick, A. (2005). The geography of talent: entrepreneurship and local economic development in Oxfordshire, *Entrepreneurship & Regional Development*, 17 (6): 449-478.
- Spigel, B. (2017). The relational organization of entrepreneurial ecosystems. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 41 (1): 49-72.
- Stam, E. (2015). Entrepreneurial ecosystems and regional policy: a sympathetic critique. *European Planning Studies*, 23 (9): 1759-1769.
- Stephan, U., & Uhlaner, L. M. (2010). Performance-based vs socially supportive culture: A cross-national study of descriptive norms and entrepreneurship. *Journal of International Business Studies*, 41(8), 1347-1364.
- Subtil, I., Palma, P., Gonçalves, S., & Velez, M. (2023). O Ecossistema Empreendedor nos Municípios Portugueses: A Ação do Poder Local no Incentivo à Atividade Empreendedora. *RPER*, (64), 47-63
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Veciana, J. (1999). Entrepreneurship as a scientific research programme, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa* 8 (3).
- Venkataraman, S. (1997). The distinctive domain of entrepreneurship research. In J. A. Katz (ed.), *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence, and Growth*, vol. 3: 119-138.
- Voelker, T. (2012). Entrepreneurial Ecosystems: Evolutionary Paths or Differentiated Systems? *Business Studies Journal*, 4 (2): 43-61.
- Wennekers, A., Van Stel, A., Thurik, A. & Reynolds, P. (2005). Nascent Entrepreneurship and the Level of Economic Development. *Small Business Economics*, 24: 293-309.
- Wood, C. (2012). Building an entrepreneurial ecosystem in northwest Florida. *Economic Development Journal*, 11 (1): 29 - 34.
- World Bank (1993). *The East Asian miracle: Economic growth and public policy*. New York: Oxford University Press.
- Zhao, H., Seibert, S. E., & Lumpkin, G. T. (2010). The relationship of personality to entrepreneurial intentions and performance: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36: 381-404.

ÁREA TEMÁTICA 8 – TURISMO, COMÉRCIO E SERVIÇOS

Empreendedorismo no Paradigma da Educação Onlife: Aventuras do Gato de Botas pela Cultura na Cibricidade de Bento Gonçalves – RS

Natália Sitnievski

Universidade do Vale do Rio dos Sinos | sitnievski46@gmail.com

Eliane Schlemmer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos | elianeschlemmer@gmail.com

RESUMO: A crescente digitalização e conectividade que constituem a sociedade desafiam a educação a expandir seus limites para além dos espaços físicos, geograficamente localizados na sala de aula. Alinhado a essa transformação, o projeto “Hora de Liderar - Humanidades”, realizado com estudantes do Ensino Médio de uma escola privada do sul do Brasil, propôs a prática inventiva “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho”, conectando espaços geográficos e digitais com inovação e cultura. A proposta teve como objetivo mapear dados urbanísticos, históricos e sociopolíticos de uma das principais vias da cidade de Bento Gonçalves-RS, ressignificando o espaço urbano como local de aprendizado. Esse contexto deu origem ao problema da pesquisa: Como uma prática inventiva como “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho” pode fomentar a cidadania digital e impulsionar uma visão empreendedora do território no contexto do Paradigma da Educação OnLIFE? Com base no método cartográfico de pesquisa-intervenção, foram analisadas pistas que evidenciam o potencial da experiência para o desenvolvimento de uma educação empreendedora e conectada com as realidades locais. A prática demonstrou-se relevante por ativar a cibricidade e promover o desenvolvimento de um protagonismo juvenil conectado na valorização cultural, no habitar de espaços híbridos e na identificação de oportunidades no setor de turismo e serviços da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: cidadania digital, cibricidade, turismo; cultura, educação onlife

ABSTRACT: The increasing digitalization and connectivity that constitute society and the advancement of digital technologies challenge education to expand its limits beyond the physical spaces, geographically located in the classroom. In line with this transformation, the project “Time to Lead - Humanities”, carried out with high school students from a private school in southern Brazil, proposed the educational practice “Puss in Boots on Saldanha Marinho Street”, connecting geographic and digital spaces with innovation and culture. The proposal aimed to map urban, historical and sociopolitical data of one of the main roads in the city of Bento Gonçalves-RS, redefining the urban space as a place of learning. In this sense, seeking to analyze this practice, we constructed the following problem: How can an

inventive practice such as “Puss in Boots on Saldanha Marinho Street” foster digital citizenship and drive an entrepreneurial vision of the territory in the context of the OnLIFE Education Paradigm? Based on the cartographic method of intervention research, clues were analyzed that demonstrate the potential of the experience for the development of an entrepreneurial education connected to local realities. The practice proved to be relevant for activating cybercity and promoting youth protagonism in cultural appreciation, inhabiting new spaces and in identifying opportunities in the city's tourism and services sector.

KEYWORDS: digital citizenship, cybercity, tourism, culture, onlife education

1 INTRODUÇÃO

O mundo atual tem evidenciado, cada vez mais, que estamos conectados em uma vasta malha (Morton, 2023). Os dispositivos e tecnologias digitais (TD) desenharam um novo cotidiano, no qual espaços físicos e digitais hibridizam-se, promovendo inéditas conexões entre humanos e não humanos, constituídas, portanto, em atos conectivos transorgânicos (Di Felice, 2017). Essas novas conexões nos convidam a repensar a educação, suas metodologias e práticas pedagógicas, atualmente desenvolvidas nos ambientes educacionais, a fim de evidenciar outras formas possíveis diante das demandas de um habitar do ensinar e de aprender que se faz cada vez mais híbrido.

No percurso deste artigo, abordamos a prática inventiva “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho”, desenvolvida no âmbito do projeto “Hora de Liderar – Humanidades”, com estudantes do Ensino Médio de uma Instituição privada de Ensino do sul do Brasil, durante encontros semanais de 1h ao longo de 8 meses. Essa prática teve como objetivo mapear dados urbanísticos, históricos e sociopolíticos de uma das principais vias da cidade de Bento Gonçalves-RS, processo que possibilitou que o espaço urbano fosse ressignificado como local de aprendizado.

A prática surge diante de demandas educacionais do mundo no tempo presente, subsidiadas pelo Paradigma da Educação OnLIFE (Schlemmer, 2021; 2023; Moreira & Schlemmer, 2020; Schlemmer & Moreira, 2020), o qual propõe uma educação que emergja de problematizações cotidianas, portanto, em conexão (On) com a vida (LIFE), o que implica os novos habitares do ensinar e do aprender, desenvolvidos em ambiências formativas híbridas, num processo inventivo que vai se constituindo na conexão entre humanos e não humanos. Esse novo paradigma educacional tenciona as metodologias e práticas, em especial no que concerne à apropriação das tecnologias digitais para a cocriação de saberes. Nesse sentido, as metodologias inventivas (Schlemmer, 2018) surgem como uma estratégia interessante para potencializar o envolvimento dos estudantes com conhecimentos históricos e urbanísticos, bem como evidenciar propostas em outras configurações e espacialidades.

Sendo assim, buscamos responder a seguinte pergunta: Como uma prática inventiva como “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho” pode fomentar a cidadania digital e impulsionar uma visão empreendedora do território no contexto do Paradigma da

Educação OnLIFE? A partir do método cartográfico de pesquisa-intervenção, analisamos pistas que evidenciam o potencial da prática para o desenvolvimento de uma educação empreendedora e conectada com as realidades locais.

O artigo está organizado em cinco seções: a primeira seção - introdução, com o objetivo de apresentar o contexto, a justificativa e o objetivo de pesquisa; a segunda seção - metodologia, a qual evidencia o percurso da pesquisa; a terceira seção - referencial teórico, que fundamenta a pesquisa; na quarta - análise de dados e resultados da pesquisa; e, por fim, na quinta seção - considerações finais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é orientada por pistas que constituem o método cartográfico de pesquisa-intervenção (Kastrup 2007; Passos *et al.*, 2012). De acordo com Kastrup (2007), a cartografia é um método que tem por objetivo o acompanhamento do processo da pesquisa, no lugar de representar um objeto. Nesse sentido, é durante o processo de produção da pesquisa que as metas vão sendo definidas. A cartografia, portanto, busca mapear, no sentido de acompanhar o percurso que vai constituindo o território da pesquisa, na tentativa de compreender e analisar os efeitos que vão surgindo ao longo do processo investigativo.

O território de pesquisa habitado pelos pesquisadores-cartógrafos foi constituído pelo grupo “Hora de Liderar – Humanidades”, desenvolvido com estudantes do Ensino Médio de uma Instituição de Ensino privada do sul do Brasil, durante encontros semanais de 1h, em um período de 8 meses, acompanhados por duas professoras, uma da própria escola, da área de História, e outra da área da arquitetura e urbanismo de uma universidade da região.

O projeto maior, intitulado “Hora de Liderar - Humanidades” tinha como tema central, a ser desenvolvido no ano de 2024, o estudo acerca da Rua Saldanha Marinho, principal eixo de locomoção dos habitantes da cidade de Bento Gonçalves desde a chegada dos imigrantes italianos à região até a atualidade. Implicadas com a produção desse conhecimento, as estudantes mantiveram uma atenção concentrada e aberta, característica do pesquisador-cartógrafo. Desse processo, resultou a cocriação da prática pedagógica inventiva “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho”.

Para acompanhar o processo de cocriação, os cartógrafos mapeiam o território, inicialmente desconhecido. Isso ocorre através da chamada “atenção cartográfica”, compreensão baseada, de acordo com Kastrup (2007, p.15) no conceito de “atenção flutuante” de Freud e, também, no de “reconhecimento atento” de Bergson. Kastrup define a atenção cartográfica como sendo simultaneamente concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro movimentos: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

Durante o percurso as estudantes realizaram os movimentos que expressam as quatro variedades de atenção do pesquisador-cartógrafo: 1) Rastreio: imersão digital, através do Google Maps, pela Rua Saldanha Marinho, elencando os primeiros pontos urbanísticos de análise; deslocamento presencial-físico na Rua Saldanha Marinho para a

produção dos primeiros dados; visita presencial-física ao Arquivo Histórico de Bento Gonçalves (AHBG) para o aprofundamento dos dados históricos sobre a Rua Saldanha Marinho; visita presencial-física ao Museu do Imigrante de Bento Gonçalves para exposição das museólogas sobre os aspectos históricos do eixo analisado. 2) Toque: as estudantes sistematizaram os dados produzidos em mapas digitais, cocriados com o Canva e o Google Maps, evidenciando elementos urbanísticos como a presença de piso tátil, parquímetros, lombadas, faixas de segurança, muros, calçadas, presença da poluição visual (advinda dos postes com fios aparentes enrolados) e os usos dos edifícios (comercial, residencial, ou ambos). 3) Pousar: a escolha para um estudo mais aprofundado foi a antiga residência Solar Mônaco, construída entre os anos de 1928 e 1932 pelo Dr. Bartholomeu Tacchini, um médico italiano da Sicília, que chegou à região a fim de dar assistência médica aos imigrantes italianos. Essa edificação, de estilo Florentino Eclético, foi adquirida em 1934 pelo Sr. Horácio Mônaco e posteriormente deixou de existir, dando espaço para a “Galeria Solar”, construída na década de 80. 4) Reconhecimento atento: esse percurso deu origem a prática “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho”, que se constitui como um jogo interativo cocriado com a plataforma Genially, inspirado na forma de *visual novel* (um gênero de jogos eletrônicos focado na narrativa interativa, estilo anime/mangá), a fim de sistematizar os conhecimentos produzidos até então, acerca do eixo investigado.

Além disso, essa pesquisa também contou com a metodologia “A imagem da Cidade”, do autor americano Kevin Lynch (1967), que propõe pontos de atenção no reconhecimento do território. Nesse sentido, partiu-se da ideia que toda imagem gerada pelo ser humano, enquanto transita pelas ruas de uma cidade, vai formando uma interpretação ao reconhecer características morfológicas.

A compreensão do espaço, segundo Lynch, ocorre quando observa-se os caminhos, quando consegue-se distinguir as tipologias de bairros (como é o caso de zona central, zona industrial ou zona de áreas públicas, por exemplo). Os pontos focais são os elementos que atraem o olhar, de diferentes modos. Edificações históricas, jardins e praças, postes e fios de luz, entre outros, chamam atenção do observador. Os marcos visuais, por outro lado, são elementos de maior significância, como é o caso da parte antiga do Hospital Tacchini, localizada na Rua Saldanha Marinho. Sendo assim, essa metodologia nos ajudou na construção de uma observação mais intencional *in loco*, bem como na construção das análises das cartografias digitais produzidas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Diante de um mundo digital e conectado, as informações antes restritas aos meios físicos, como livros e enciclopédias, passam a ocupar espaços digitais, evidenciando novas formas de se produzir conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser construído em rede, em atos que conectam humanos e não humanos, portanto transorgânicos (Di Felice, 2017), em uma vasta malha (Morton, 2023) que vai se constituindo em um percurso que é de invenção (Kastrup, 2015; Serres, 1993), configurando assim, os novos habitares do ensinar e do aprender.

Vinculado a esse contexto está o Paradigma da Educação OnLIFE, o qual faz referência a uma Educação que se faz ligada, conectada (On) na vida (LIFE), portanto, provocada pela problematização do mundo, no tempo presente. Nessa perspectiva, a Educação é desafiada a superar dualismos: sujeito-objeto, indivíduo-meio ambiente, off-line/on-line, humano-máquina, inteligência humana-inteligência artificial, as centralidades: ora no professor, ora no conteúdo, ora no aluno; bem como o entendimento das tecnologias a partir somente do uso instrumental, como ferramentas/recurso/meio/apoio (Schlemmer, 2024). É a partir da compreensão da invenção em ato conectivo transorgânico, que o entendimento do conhecimento como representação ou interpretação, partindo exclusivamente do humano, é superado.

Por meio do conceito de Cidadania Digital, Di Felice (2020) busca evidenciar que já não é mais possível pensar a nossa condição, como espécie e como cidadãos, a partir de uma perspectiva antropocêntrica. A pandemia da Covid-19, as mudanças climáticas e as inovações digitais deixam cada vez mais latente o protagonismo dos não humanos. Esse conceito trata, portanto, de “ [...] um mundo hipercomplexo habitado não apenas por humanos, mas também por vírus, florestas, águas, biodiversidades, algoritmos, softwares, dados e diversos outros tipos de inteligências” (Di Felice, 2020, p.16).

A prática inventiva “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho”, se diferencia de outras práticas por ir além das metodologias ativas e/ou da simples resolução de problemas, uma vez que se concentra na invenção de problemas (Kastrup, 2015) e se desenvolve em atos conectivos transorgânicos (Di Felice, 2017). Essa prática foi cocriada na cibricidade, um termo trazido por Ribeiro (2020) para referir o produto da conexão entre o espaço físico-urbano e o ciberespaço e aprofundado por Schlemmer (2021) ao complementar que a cibricidade é essa cidade, que do espaço físico-geográfico, através da digitalidade e conectividade, se expande para o digital em rede, configurando-se assim como uma cidade híbrida.

Dolabela (2003) é considerado o precursor da educação empreendedora no Brasil, defendendo uma pedagogia empreendedora baseada em competências que evidenciam formas de agir e se comportar de modo empreendedor. O empreendedorismo encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma competência basilar, a qual defende que se deve: “Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, 2017, p. 466).

No entanto, o que tem ficado evidente é que a educação empreendedora “tem partido do princípio de que a ação empreendedora é um comportamento com padrões específicos [...] não se trata de aprender conceitos, mas de criar e aplicar conceitos nas formas de refletir, tomar decisões e agir” (Souza; Schlemmer; Santos, 2025, p.16). Desta forma, vemos práticas desenvolvidas a partir de uma teoria da ação e de uma visão antropocêntrica do mundo.

A prática inventiva “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho” impulsiona uma visão empreendedora do território em uma perspectiva distinta, reticular e conectiva. Ou seja, acreditamos que uma educação empreendedora efetivamente transformadora “[...] se transfigura como uma Educação Empreendedora OnLIFE [...] ensinar e aprender a ser e agir como empreendedor trata-se de uma experiência e vivência cognitiva holística, processualmente ligada à vida” (*Ibid.*, p.21). Sendo assim, a construção do ensino e da aprendizagem surge como um processo que conecta humanos e não-humanos, a partir de questões do mundo no tempo presente, reconhecendo a complexidade e a multidimensionalidade desse ecossistema, para além das competências empreendedoras.

4 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados do processo de cocriação da prática inventiva “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho” realizada por estudantes do Ensino Médio juntamente com duas docentes. Na figura 01, é possível visualizar a linha do tempo do percurso da pesquisa, com alguns dos encontros realizados.

O objetivo geral da pesquisa em questão foi produzir dados urbanísticos, históricos e político-sociais da Rua Saldanha Marinho, eixo principal de locomoção dos habitantes da cidade desde a chegada dos imigrantes italianos à região no final do século XIX até a atualidade. Desta forma, durante os primeiros encontros os dados foram sendo produzidos em visitas a campo que hibridizaram espaços físicos e digitais, conectando tecnologias como o Google Maps e o Google Earth.

Além disso, no percurso da pesquisa, foram realizadas visitas ao Arquivo Histórico de Bento Gonçalves (AHBG), ao Museu do Imigrante de Bento Gonçalves, bem como conversas na própria instituição com professores da área de Tecnologia da Informação (TI) e gamificação. Foi nesse processo que emergiu a ideia da cocriação de um jogo que pudesse trazer ludicidade aos dados produzidos, bem como ser produzida para que os próprios estudantes da instituição pudessem jogar e conhecer sobre a história da sua cidade.

Figura 01 - Linha do tempo do Percurso da Pesquisa.



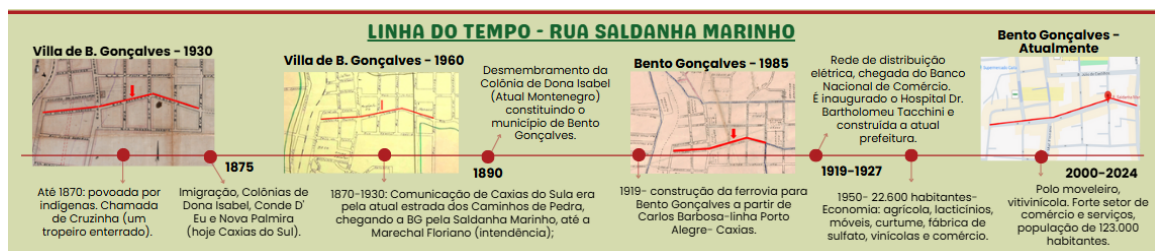
Fonte: Produzido pelo grupo “Hora de Liderar - Humanidades”.

A figura 02 apresenta uma linha do tempo sobre a Rua Saldanha Marinho de Bento Gonçalves (RS). Até 1870, a região era habitada por indígenas e conhecida como Cruzinha. Em 1875, inicia-se a imigração europeia (colônias de Dona Isabel, Conde D’Eu e Nova Palmira), e entre 1870 e 1930 a comunicação com Caxias do Sul se dava por estradas de

pedra, ligando-se a Marechal Floriano (intendência local). Em 1890 ocorre o desmembramento da Colônia Dona Isabel, criando o município de Bento Gonçalves.

Entre 1919 e 1927, destaca-se a construção da ferrovia para Porto Alegre-Caxias via Carlos Barbosa, além da implantação de rede elétrica, abertura do Banco Nacional do Comércio, inauguração do Hospital Tacchini e construção da prefeitura. Em 1950, com 22.600 habitantes, a economia se baseava em agricultura, laticínios, móveis, vinícolas e comércio. De 2000 a 2024, Bento Gonçalves consolidou-se com cerca de 123 mil habitantes, forte polo moveleiro, vitivinícola, comercial e de serviços, mantendo a Rua Saldanha Marinho como importante eixo urbano.

Figura 02 - Linha do Tempo da Rua Saldanha Marinho.



Fonte: Produzido pelo grupo “Hora de Liderar - Humanidades”.

A produção de dados urbanísticos, históricos e político-sociais da Rua Saldanha Marinho foi sistematizada em cartografias legendadas, cocriadas com o Canva e o Google Maps. Nessas cartografias os aspectos observados foram: piso tátil, parquímetros, lombadas, faixas de segurança, muros, calçadas, uso do basalto e usos dos edifícios (Figura 03 e 04). A sistematização desses dados foi importante para a etapa posterior, que foi o começo da construção de como seria o jogo.

Figura 03 - Cartografias 01 e 02.



Fonte: Produzido pelo grupo “Hora de Liderar Humanidades”.

Figura 04 - Cartografias 03 e 04.



Fonte: Produzido pelo grupo “Hora de

Liderar - Humanidades”.

Como resultado desse percurso foi criada um jogo hibridizando espaços da cidade, geograficamente localizados, com o Genially, Google Maps, Canva, Designer IA, Ibis Paint no formato de *visual novel*. Acreditamos que os jogos no ambiente educacional, também utilizada como uma metodologia, pode ser compreendida como uma estratégia que desenvolve nos estudantes o prazer pelo processo de construção do aprendizado.

Sendo assim, o dispositivo produzido em forma de *visual novel* foi intitulado como “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho”. Esse gênero de jogo torna-se atrativo por sua simplicidade e por possuir a característica de contar histórias e manifestar sentimentos e lembranças semelhantes ao que vê-se na literatura.

Nesse caso, o personagem escolhido foi o Gato de Botas, criado pelo escritor francês Charles Perrault em 1697, o qual oferece a vantagem de evocar sentimentos de nostalgia, criando um ambiente acolhedor e familiar que estimula a exploração, a diversão e o envolvimento no processo. Desta forma, o jogador é instigado a realizar desafios e a concluir missões pelos prédios históricos da Rua Saldanha Marinho, enquanto conhece a história da cidade e seus outros aspectos urbanísticos em diálogo com o Gato de Botas Mênaco.

A estrutura do jogo é constituída por três fases, sendo elas: 1ª Fase: O jogador(a) precisa identificar, a partir das imagens e de algumas pistas concedidas pelo Mênaco, qual é a antiga residência Solar Mênaco; 2ª fase: O jogador(a) é desafiado a identificar, a partir de um recorte da Rua Saldanha Marinho, qual é o elemento que mais polui visualmente a via; 3ª fase: O jogador(a) é instigado a identificar a função de algumas edificações e relacioná-la com alguns itens representativos. Ao final, o jogador conquista uma, duas ou três joias, a depender de como se saiu ao longo do jogo. Independente da quantidade de joias, o mais importante é que o jogador(a) finalize o game tendo aprendido sobre os aspectos urbanísticos, políticos e sociais da Rua Saldanha Marinho.

O jogo na íntegra está disponível na web através do link: [“O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho”](#). A figura 05 demonstra algumas telas do jogo evidenciando de que maneira ele se configura enquanto resultado da pesquisa.

O nome do personagem Gato de Botas que dá vida à gamificação da Rua Saldanha Marinho é Mênaco, uma homenagem à antiga edificação Solar Mênaco. Construída entre os

anos de 1928 e 1932 pelo Dr. Bartholomeu Tacchini, essa construção era de uso residencial. Foi projetada por um arquiteto italiano procedente de Modena, Itália, e no ano de 1934 foi adquirido pelo Sr. Horácio Mônaco, momento em que sofreu várias modificações internas. O Solar dos Mônaco estava localizado na Rua Saldanha Marinho 452, na esquina com a Rua Ramiro Barcelos, e possuía uma área de terreno de mais 1000,00 m².

Figura 05 - Layout inicial do jogo.



Fonte: Produzido pelo grupo “Hora de Liderar - Humanidades”.

A edificação tinha estilo Florentino eclético. A arquitetura eclética foi um movimento arquitetônico preponderante até o princípio do século XX. Consistia em uma mescla de vários estilos diferentes (clássico, medieval, renascentista, neoclássico e barroco), que resultaram na criação de uma nova vertente arquitetônica. Aliado ao ecletismo, o estilo Florentino tem raiz na Itália e era particularmente apreciado por setores abastados da colônia italiana – saudosos da pátria e sempre dispostos a homenageá-la (Figura 06).

Figura 06 - Solar Mônaco (Em 1932 e atualmente).



Fonte: Produzido pelo grupo “Hora de Liderar - Humanidades”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática inventiva “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho”, cocriada no âmbito do projeto “Hora de Liderar – Humanidades”, revela o potencial transformador de uma educação conectada com as realidades locais e com os desafios do mundo contemporâneo. Ao hibridizar espaços físicos e digitais por meio da cibricidade, a experiência protagonizada por estudantes do Ensino Médio demonstrou que é possível desenvolver uma educação empreendedora que ultrapassa os limites da técnica e da resolução de problemas, aproximando-se de um agir ético, estético, político e conectado (On) com a vida (Life).

O jogo desenvolvido possibilitou que os dados produzidos e analisados ao longo da pesquisa fossem incorporados em uma narrativa lúdica e interativa, que, ao mesmo tempo em que diverte, educa e engaja. A figura do Gato de Botas, incorporada pelo personagem Mônaco, torna-se símbolo de uma mediação afetiva que convida à exploração crítica e criativa do espaço urbano. Nesse sentido, o jogo não apenas sistematizou o conhecimento produzido, mas ampliou sua circulação, democratizando o acesso à memória e à história local.

Retomando a questão central que orientou esse trabalho: Como uma prática inventiva como “O Gato de Botas na Rua Saldanha Marinho” pode fomentar a cidadania digital e impulsionar uma visão empreendedora do território no contexto do Paradigma da Educação OnLIFE?”, pode-se afirmar que a prática contribuiu efetivamente para esse objetivo. Ao conectar estudantes com os dados históricos, culturais, arquitetônicos e urbanísticos da cidade, a experiência promoveu o desenvolvimento de uma cidadania digital crítica e de uma visão empreendedora expandida, evidenciando a urgência de pensarmos uma educação para a problematização e para a invenção, no lugar de uma educação que busca somente a resolução de problemas.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância de práticas pedagógicas que integrem o conhecimento com a vida, que valorizem os saberes locais e que promovam o

protagonismo estudantil em experiências significativas. A cidade, nesse contexto, deixa de ser apenas cenário e torna-se coautora do processo educativo. A formação de uma geração capaz de ler, interpretar, produzir conhecimento e intervir criativamente em seu entorno passa, necessariamente, por práticas como esta.

6 REFERÊNCIAS

- Brasil. (2017) Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação.
- Di Felice, M. (2017) Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo. São Paulo: Paulus.
- Dolabela, F. (2003). Pedagogia empreendedora. São Paulo: Editora de Cultura.
- Kastrup, V. (2007). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 15-22. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100003>
- Lynch, K. (1967) A imagem da cidade. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. WMF Martins Fontes.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020) Por um novo conceito e paradigma de educação digital OnLIFE. *Revista UFG*, 20(1), 2-34. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Morton, T. (2023). O pensamento ecológico. Tradução: Renato Prelorentzou. Quina Editora.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. da (Orgs.). (2012). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (4o ed, Vol. 1). Editora Sulina.
- Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Orgs.). (2014). Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum (2o ed, Vol. 2). Editora Sulina.
- Ribeiro, S. E. (2020). A cidade como rede conectiva de educação cidadã. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9368>
- Schlemmer, E. (2018). Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. *Momento Diálogos em Educação*, 27(1), 42-69. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.7801>
- Schlemmer, E. (2021). A vida está on. *Revista educatrix*, 21(10), 44-51.
- Schlemmer, E. (2023) O protagonismo ecológico conectivo e a emergência das hiperinteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. In C. Accoto, M. Di Felice & E. Schlemmer (Eds.), Depois da inteligência artificial, *Caderno IHU Ideias*, 53-83.
- Schlemmer, E. (2024). Formação de professores-pesquisadores no Paradigma da Educação OnLIFE: O habitar conectivo do ensinar e do aprender. In E. Schlemmer, D. F. Kersch & L. C. Oliveira (Orgs.). A Universidade no Paradigma da Educação OnLIFE: Formação docente e práticas pedagógicas no Ensino Superior e na Pós-graduação. (1ª Ed., pp.199-241). Editora Casa Leiria. <https://doi.org/10.29327/5365072.1-7>
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2020) Ampliando Conceitos para o Paradigma da Educação Digital OnLIFE. *Interacções*, 16(1), 103-122. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.21039>
- Serres, M. (1993). Filosofia mestiça. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Souza, G. H. S., Schlemmer, E., & Santo, A. P. S. (2025) Desenvolvendo a Educação Empreendedora sob a Perspectiva da Educação OnLIFE. In: *Educação e Inovação: Novas Práticas, Experiências Pós-Pandemia e Perspectivas Teóricas Atuais*. 1. ed. – Montes Claros: Editora do IFNMG, 11-38.

Idiomas que Geram Negócios: Como o Bilinguismo Impulsiona Cidadania Global, Empreendedorismo e Comércio Exterior

Giselle Menezes Mendes Cintado

Universidade Pablo de Olavide | gmenmen@acu.upo.es
<https://orcid.org/0000-0002-0085-8985>

Dirlei Terezinha Fachinello

IFAC | dirlei.fachinello@ifac.edu.br
<https://orcid.org/0009-0005-5483-5518>

Resumo: Em um mundo cada vez mais interconectado, o domínio de segundas línguas deixou de ser um diferencial para se tornar uma competência essencial nas esferas do empreendedorismo, da cidadania global e do comércio exterior. Este trabalho tem como objetivo analisar o papel estratégico do bilinguismo no fortalecimento de práticas empreendedoras e no fomento à cidadania ativa em contextos de relações comerciais internacionais. Busca-se, ainda, evidenciar como o domínio de línguas adicionais promove a construção de pontes interculturais e favorece a inserção produtiva em mercados globais. A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, com revisão de literatura e análise de casos documentados em publicações acadêmicas e relatórios institucionais. Foram selecionados exemplos emblemáticos que ilustram a relevância do bilinguismo em contextos reais de comércio exterior, como a adoção do inglês como idioma corporativo pela empresa japonesa Rakuten (Neeley, 2011), a crescente busca pelo espanhol e português por parte de estudantes chineses interessados no mercado latino-americano (Phillips, 2018), e o investimento de empreendedores ocidentais no aprendizado do mandarim para atuação na China (Smith, 2015). Também se destacam estudos sobre os impactos do domínio linguístico no desempenho de pequenas e médias empresas (Hernández Linares et al., 2018), reflexões sobre o inglês como língua global (Crystal, 2003; Graddol, 2006) e as competências empreendedoras (Jardim, 2022) relacionadas com o universo de idiomas que geram negócios.

Palavras-chave: comércio exterior, bilinguismo, competências empreendedoras, cidadania global, segundas línguas

Abstract: In an increasingly interconnected world, the mastery of second languages has ceased to be a mere advantage and has become an essential skill in the realms of entrepreneurship, global citizenship, and international trade. This paper aims to analyze the strategic role of bilingualism in strengthening entrepreneurial practices and promoting active citizenship within the context of international commercial relations. It also seeks to demonstrate how proficiency in additional languages builds intercultural bridges and facilitates productive integration into global markets. The methodology adopted follows a

qualitative, descriptive, and analytical approach, combining literature review with case analysis documented in academic publications and institutional reports. Emblematic examples were selected to illustrate the importance of bilingualism in real foreign trade contexts, such as the adoption of English as a corporate language by the Japanese company Rakuten (Neeley, 2011), the growing interest in Spanish and Portuguese among Chinese students aiming to engage with the Latin American market (Phillips, 2018), and Western entrepreneurs investing in learning Mandarin to operate in China (Smith, 2015). Studies on the impact of language proficiency on the performance of small and medium enterprises (Hernández Linares et al., 2018) and reflections on English as a global language (Crystal, 2003; Graddol, 2006) are also highlighted, as well as entrepreneurial skills (Jardim, 2022) related to the universe of languages that generate business.

Keywords: foreign trade, bilingualism, entrepreneurial skills, global citizenship, second languages

INTRODUÇÃO

No atual panorama internacional, marcado por intensos fluxos de informação, comércio e mobilidade, o domínio de segundas línguas emergiu como uma competência essencial para indivíduos, organizações e nações. A linguagem, neste contexto, não é apenas meio de comunicação, mas um instrumento de poder simbólico, de inserção econômica e de atuação cidadã no mundo. Ser bilíngue ou multilíngue passou a ser sinônimo de acesso: a mercados, a redes de negócios, a comunidades profissionais transnacionais e a oportunidades de mobilidade social e econômica. Para além das fronteiras da educação formal, o bilinguismo adquire novos significados na vida contemporânea, sobretudo ao se articular com práticas empreendedoras e relações de comércio exterior (Crystal, 2003; Graddol, 2006).

Este artigo tem como objetivo analisar como o bilinguismo pode impulsionar o empreendedorismo, a cidadania global e o comércio internacional, a partir de uma abordagem interdisciplinar que considera aspectos linguísticos, econômicos e educacionais. Parte-se da premissa de que o domínio de segundas línguas opera como um diferencial competitivo e estratégico na era global, facilitando negociações internacionais, construindo confiança intercultural e ampliando as possibilidades de atuação para empreendedores e profissionais em contextos transnacionais. Defende-se que o ensino e o uso de idiomas estrangeiros devem ser compreendidos não apenas como instrumentos técnicos, mas como parte de uma formação integral voltada para a participação cidadã no mundo globalizado.

Para desenvolver esta análise, adota-se uma metodologia qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de casos emblemáticos registrados em estudos acadêmicos e relatórios institucionais. Um dos exemplos paradigmáticos é o da empresa japonesa Rakuten, que, sob a liderança de Hiroshi Mikitani, implementou a política de “Englishnization”, instituindo o inglês como idioma corporativo obrigatório, mesmo em um

ambiente de trabalho originalmente monolíngue (Neeley, 2011; 2017).⁵⁴ A decisão visava preparar a organização para a competição internacional, promovendo a integração com outras filiais, o recrutamento global e a superação de barreiras comunicacionais. Embora controversa, essa iniciativa ilustra com clareza o papel que a linguagem pode desempenhar na transformação estrutural de uma empresa com aspirações globais.

Outro caso revelador é o da crescente busca de estudantes e profissionais chineses pelo domínio do espanhol e do português, motivados pela intensificação das relações comerciais com a América Latina. Estima-se que mais de 20 mil estudantes universitários na China estejam atualmente matriculados em cursos de espanhol, sendo o Brasil um dos principais focos de interesse, especialmente no setor de energia, infraestrutura e agronegócio (Phillips, 2018). A aprendizagem de línguas regionais como ferramenta de inserção econômica revela uma nova sensibilidade geoeconômica, na qual a competência linguística opera como mediadora de vínculos comerciais e diplomáticos. Essa tendência também é observável na América do Sul, onde blocos econômicos como o Mercosul promovem o bilinguismo como instrumento de integração regional. A promulgação da Lei nº 11.161/2005 no Brasil, que tornou obrigatório o ensino do espanhol no ensino médio, reflete essa estratégia geopolítica de fortalecer os laços econômicos e culturais com países vizinhos.⁵⁵ Ao reconhecer que a comunicação direta entre agentes econômicos de diferentes países depende do conhecimento mútuo das línguas envolvidas, políticas educacionais como essa demonstram como a linguagem pode se tornar ferramenta para a cidadania regional e a inserção produtiva.

Além de casos ilustrativos, pesquisas empíricas recentes apontam uma relação direta entre o domínio de línguas estrangeiras e o desempenho organizacional. Hernández Linares, López Fernández e Kellermanns (2018), por exemplo, analisaram o impacto da proficiência linguística de gestores no desempenho de pequenas e médias empresas espanholas, concluindo que a fluência em uma língua estrangeira — especialmente o inglês — está positivamente associada à capacidade de inovação, de expansão de mercados e de criação de redes estratégicas. O bilinguismo, nesse sentido, contribui não apenas para a eficácia das relações comerciais, mas para a própria sustentabilidade e competitividade das empresas em ambientes internacionais.

Dessa forma, este artigo propõe uma reflexão sobre como os idiomas se tornaram vetores centrais de circulação de capital, de conhecimento e de projetos de vida. Com base em uma abordagem crítica e contextualizada, argumenta-se que o bilinguismo deve ser

⁵⁴ A experiência da Rakuten foi detalhada por Neeley (2011; 2017), que acompanhou a transformação interna da empresa ao adotar o inglês como língua corporativa e analisou seus impactos organizacionais e culturais no livro *The Language of Global Success*.

⁵⁵ A Lei nº 11.161/2005 tornou o ensino de espanhol obrigatório no Brasil e teve como uma de suas justificativas a necessidade de promover maior integração regional no âmbito do Mercosul, por meio da competência comunicativa entre os países-membros.

incorporado como parte fundamental das estratégias de internacionalização, de políticas educacionais voltadas para o empreendedorismo e de projetos de formação cidadã em escala global. A linguagem, aqui, é compreendida como ativo econômico, mas também como instrumento de inclusão, de reconhecimento e de agência no mundo contemporâneo.

METODOLOGIA

Este estudo se insere no campo das ciências sociais aplicadas, adotando uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, voltada à compreensão do papel do bilinguismo como vetor de cidadania global, empreendedorismo e inserção no comércio exterior. A investigação parte da premissa de que as práticas linguísticas estão profundamente entrelaçadas com os processos econômicos e sociais da globalização e, portanto, devem ser analisadas não apenas sob uma perspectiva instrumental, mas também como fenômenos culturais e estruturais que afetam a mobilidade, a produtividade e a inclusão internacional de indivíduos e organizações. A escolha por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de captar a complexidade dos significados atribuídos às línguas estrangeiras em contextos empreendedores e comerciais, bem como de compreender os processos subjetivos e institucionais envolvidos no uso estratégico dessas línguas.

A metodologia envolve dois procedimentos complementares: (i) revisão sistemática de literatura e (ii) análise interpretativa de estudos de caso documentados. A revisão da literatura foi realizada com base em obras de referência no campo da sociolinguística, da educação linguística para negócios e da internacionalização empresarial, incluindo autores como Crystal (2003), Graddol (2006), Neeley (2011, 2017), Marschan-Piekkari et al. (1999) e Luo & Shenkar (2006). Além disso, foram examinados relatórios institucionais, dados de organismos multilaterais e reportagens especializadas, a fim de situar os fenômenos linguísticos no contexto das dinâmicas globais contemporâneas.

A etapa de revisão sistemática foi conduzida por meio de buscas em bases de dados acadêmicas como Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar. O processo de revisão permitiu mapear as principais tendências do debate internacional sobre bilinguismo no campo das relações comerciais e empreendedoras, destacando lacunas no que se refere à articulação entre a dimensão econômica do bilinguismo e seus impactos sociais e culturais.

A segunda etapa metodológica consistiu na análise interpretativa de quatro estudos de caso documentados, selecionados com base em critérios de representatividade, diversidade linguística e relevância para o objetivo da pesquisa. São eles:

Rakuten (Japão) – Caso emblemático da adoção do inglês como língua corporativa oficial em uma multinacional japonesa, analisado por Neeley (2011, 2017). A política de “Englishnization” foi interpretada como uma estratégia de internacionalização e reorganização empresarial.

Estudantes chineses e o aprendizado de português/espanhol – Estudo do crescimento da procura por línguas latino-americanas por parte de estudantes chineses,

associado à expansão das relações econômicas e diplomáticas da China com a América Latina (Phillips, 2018).

Empreendedores ocidentais na China – Casos relatados por Smith (2015), que evidenciam o papel do aprendizado do mandarim por parte de empreendedores dos Estados Unidos e Europa para inserção em mercados asiáticos e fortalecimento de relações comerciais.

Empresas espanholas e bilinguismo gerencial – Estudo empírico de Hernández Linares, López Fernández e Kellermanns (2018), que demonstra o impacto positivo do domínio de línguas estrangeiras no desempenho de pequenas e médias empresas espanholas. Esses casos foram tratados como unidades de análise contextualizadas, permitindo compreender como práticas bilíngues são mobilizadas em situações concretas de inserção internacional.

Em relação às limitações e ao escopo desta pesquisa, é importante destacar que, por se tratar de um estudo qualitativo e de caráter exploratório, os resultados aqui apresentados não buscam generalização estatística, mas sim compreensão teórica dos quatro estudos citados neste artigo. A seleção de casos buscou diversidade geográfica e linguística, mas permanece circunscrita a fontes secundárias documentadas. Futuras pesquisas poderão complementar esta análise por meio de entrevistas com profissionais bilíngues, aplicação de questionários em empresas internacionalizadas ou estudos de campo sobre políticas educacionais voltadas ao ensino de segundas línguas em contextos periféricos. O bilinguismo, nesse sentido, é aqui tratado como fenômeno multidimensional, cuja análise exige sensibilidade para as interações entre linguagem, economia e cultura na era global.

MODELOS TEÓRICOS

A compreensão do bilinguismo como fator de influência nos domínios do empreendedorismo, da cidadania global e do comércio exterior pode ser ancorada em diferentes referenciais teóricos, que articulam dimensões linguísticas, econômicas e organizacionais. Nesta seção, propõe-se o diálogo entre três grandes eixos teóricos: (i) a linguagem como capital simbólico e econômico; (ii) o bilinguismo como recurso estratégico em contextos organizacionais globais; e (iii) o conceito de cidadania global linguística. Esses eixos se complementam ao oferecer uma visão integrada da linguagem como ativo com múltiplas valências — cognitivas, sociais, políticas e econômicas.

Inspirado pela teoria de Pierre Bourdieu (1991), o primeiro eixo compreende a linguagem como capital simbólico, isto é, como um recurso socialmente construído e desigualmente distribuído, que confere prestígio, autoridade e acesso a determinadas posições de poder. O domínio de determinadas línguas, especialmente em contextos transnacionais, converte-se em capital linguístico que pode ser trocado por benefícios materiais e simbólicos no mercado de trabalho, nos circuitos acadêmicos ou nos ambientes corporativos. Para Bourdieu (1991, p. 55), “as palavras não são apenas meios de comunicação, mas instrumentos de ação e poder”. Nesse sentido, o bilinguismo não é

neutro, pois certas línguas — como o inglês, o mandarim ou o espanhol — têm maior valor de mercado e são associadas a espaços de prestígio global.

Essa perspectiva permite compreender por que o domínio de uma segunda língua, especialmente uma de alcance internacional, pode funcionar como vantagem competitiva no campo empresarial. Autores como Crystal (2003, p. 6) reforçam esse argumento ao afirmarem que a disseminação do inglês como língua global está ligada ao poderio econômico, militar e cultural das nações que o adotam como língua materna. O inglês, nesse modelo, não é apenas um idioma, mas uma moeda de troca simbólica com aceitação ampla em circuitos globais de decisão e inovação. Ao mesmo tempo, o capital linguístico não se limita ao inglês: em contextos regionais, como o Mercosul, o domínio do espanhol ou do português pode oferecer vantagens comparáveis⁵⁶.

O segundo eixo teórico baseia-se nos estudos organizacionais que tratam a linguagem como componente estruturante da vida empresarial globalizada. Trabalhos como os de Marschan-Piekkari, Welch e Welch (1999) e Luo e Shenkar (2006) investigam o papel das línguas estrangeiras nas estruturas, processos e relações de poder em empresas multinacionais. Em suas análises, a linguagem deixa de ser tratada como mera ferramenta técnica e passa a ser vista como um fator que afeta a coordenação, a comunicação, a tomada de decisões e a própria cultura organizacional.

Marschan-Piekkari et al. (1999, p. 428) argumentam que o uso de uma língua estrangeira dentro da empresa pode gerar zonas de sombra (“shadow structures”), em que a exclusão linguística de alguns funcionários compromete sua participação em processos decisórios. A ausência de fluência em uma língua global pode, assim, reproduzir assimetrias internas e limitar a eficiência operacional. Já Luo e Shenkar (2006, p. 323) tratam a organização multinacional como uma “comunidade multilíngue”, em que os fluxos de informação dependem de estratégias linguísticas bem definidas para evitar ruídos, conflitos e perda de competitividade. Nesse contexto, iniciativas como a “Englishnization” da Rakuten (Neeley, 2017) ganham relevo. A adoção do inglês como língua oficial interna da empresa japonesa teve como objetivo tornar as operações mais ágeis e integradas globalmente. O modelo teórico proposto por Neeley (2017, p. 31) aponta que a imposição de uma língua comum gera tensões iniciais, mas pode favorecer a construção de uma identidade organizacional globalizada, capaz de facilitar a internacionalização e a atração de talentos⁵⁷.

O terceiro eixo teórico propõe uma articulação entre linguagem e cidadania global, conceito que tem ganhado destaque nos estudos sobre internacionalização da educação, direitos culturais e inclusão social em contextos transnacionais. A cidadania global pode ser entendida como a capacidade de atuar de forma crítica, ética e participativa em escala

⁵⁶ Um exemplo contemporâneo da valorização estratégica de línguas regionais no comércio internacional pode ser observado no contexto China-América Latina. Segundo Phillips (2018), o número de estudantes chineses de espanhol e português aumentou drasticamente na última década, impulsionado por oportunidades profissionais ligadas à expansão comercial chinesa em países latino-americanos.

⁵⁷ Estudo empírico conduzido por Hernández Linares, López Fernández e Kellermanns (2018) revela que gestores de pequenas e médias empresas que dominam uma língua estrangeira — em especial o inglês — demonstram maior capacidade de internacionalização e obtêm melhores indicadores de desempenho empresarial, evidenciando o bilinguismo como ativo estratégico no ambiente corporativo.

planetária, reconhecendo a interdependência entre os povos e os desafios comuns da humanidade (Banks, 2008; UNESCO, 2015). Dentro dessa abordagem, a competência linguística não é apenas um facilitador técnico, mas uma dimensão central da agência cidadã. Autores como Graddol (2006, p. 101) argumentam que a difusão do inglês como língua internacional gera tensões entre a comunicação global e a preservação da diversidade linguística e cultural. Para ele, a educação linguística deve ser pensada como parte de um projeto de formação integral, voltado para a convivência entre línguas e culturas. O bilinguismo, nesse modelo, não é apenas uma “ferramenta para o mercado”, mas uma ponte para a empatia, a compreensão intercultural e o engajamento democrático⁵⁸.

Além dos três eixos teóricos aqui citados, a necessidade de competências empreendedoras para o sucesso profissional é inegável, como aponta Jardim (2022). O autor enfatiza a importância de identificar habilidades que solucionem problemas emergentes em áreas como meio ambiente, sustentabilidade, saúde, empregabilidade, pobreza, emigração e inclusão. Para Rajović et al. (2024) a proficiência em inglês é uma competência que contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e sociais, como liderança e participação em reuniões de negócios, negociação, redação de correspondências comerciais e comunicação com parceiros e clientes estrangeiros.

Jardim (2022) nos apresenta um quadro referencial das competências empreendedoras a nível global:

Tabela 1: Quadro de Referência das Competências Empreendedoras Globais (QRCEG)

Foco e abertura à novidade	Criação de valor	Comunicação eficaz
Criatividade e inovação	Planificação estratégica e avaliação	Comunicação clara e visual
Espírito de iniciativa	Resolução de problemas	Teamwork e networking
Autoeficácia e resiliência	Liderança transformacional	Comunicação digital

Fonte: Jardim, 2022. p. 06.

É possível identificar diversas habilidades listadas no QRCEG que podem ser potencializadas pelo bilinguismo e/ou pela fluência em múltiplos idiomas através da comunicação clara e visual, de teamwork e networking e, não menos importante, de comunicação digital. A capacidade de se comunicar de forma clara em diferentes idiomas é a base para o sucesso no comércio internacional. As negociações, o estabelecimento de parcerias e o atendimento ao cliente dependem diretamente da fluidez verbal e escrita. Para as empresas, isso significa aprimorar a comunicação com clientes e fornecedores globais, expandindo seu alcance e fortalecendo sua imagem.

⁵⁸ A UNESCO (2015, p. 11) defende que o multilinguismo deve ser promovido como condição para uma educação inclusiva e equitativa, e como pilar da cidadania global sustentável.

Já no comércio internacional, o trabalho em equipe e o networking frequentemente envolvem indivíduos de distintas origens linguísticas. A fluência em mais de um idioma facilita a colaboração eficaz, a construção de relacionamentos duradouros e a expansão da rede de contatos profissionais e comerciais. Essa habilidade é crucial para forjar alianças estratégicas e para o sucesso de projetos colaborativos em escala global.

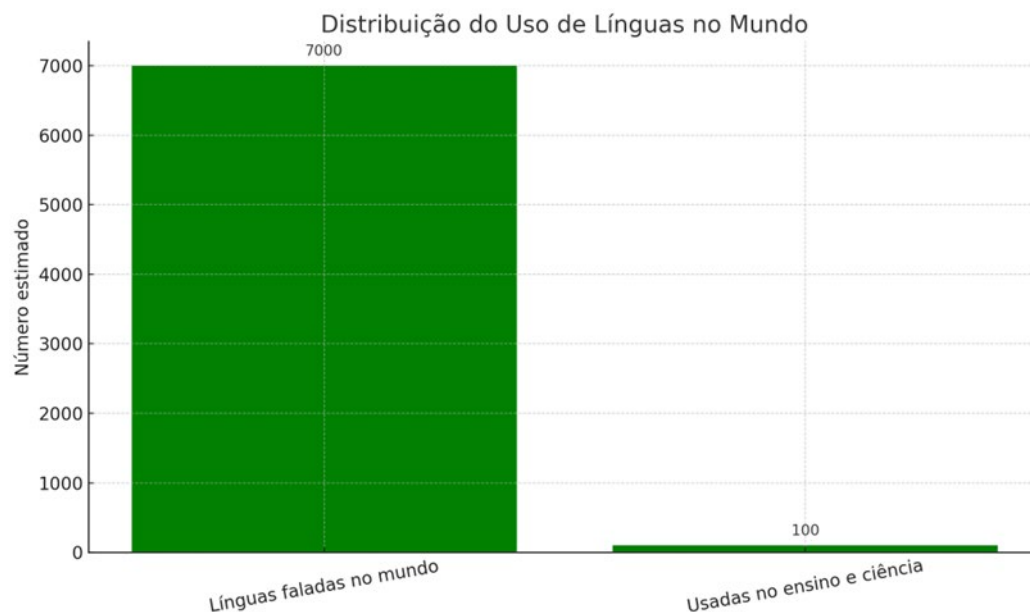
Por outro lado, para empresas que atuam no comércio internacional, a comunicação digital é vital para propaganda e marketing. O domínio do inglês permite a criação de conteúdo digital (sites, posts em redes sociais, anúncios online) que ressoa com um público global, sem a necessidade de tradução constante, garantindo que a mensagem seja transmitida de forma eficaz e autêntica.

ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados sobre o bilinguismo em contextos globais exige um olhar articulado entre dimensões quantitativas e qualitativas, com base em estudos consolidados que investigam as práticas linguísticas, seus impactos na vida profissional e social dos sujeitos, bem como os efeitos da política linguística na construção da cidadania. Neste sentido, dados globais, regionais e nacionais revelam que o bilinguismo — entendido aqui como a capacidade funcional de comunicar-se em pelo menos duas línguas em contextos diversos — é uma realidade crescente, mas marcada por desigualdades de acesso e valorização.

Segundo a UNESCO (2015), mais da metade da população mundial é bilíngue ou multilíngue, e aproximadamente 7.000 línguas são faladas no mundo.

Gráfico 1 – Distribuição Global do Uso de Línguas

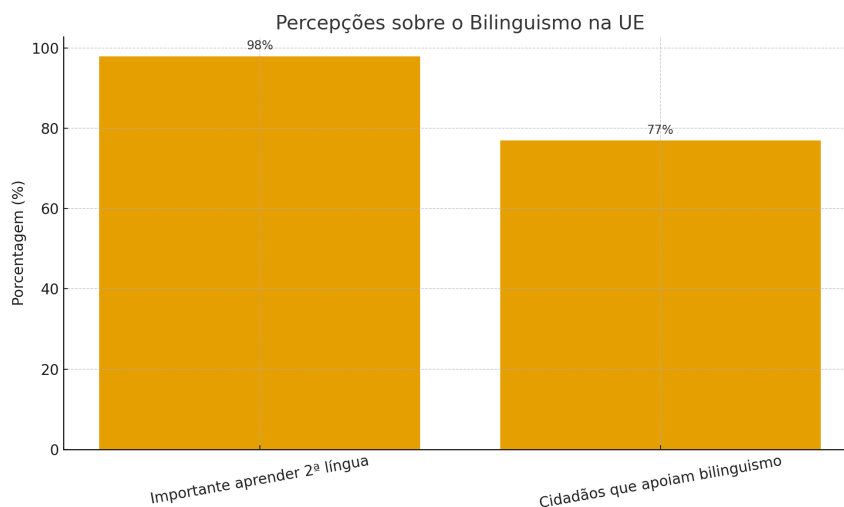


Fonte: UNESCO (2015)

No entanto, esse número contrasta com o fato de que apenas um grupo restrito de línguas é utilizado como veículo de ensino, produção científica, comunicação institucional e circulação global de conhecimento. O relatório *If you don't understand, how can you learn?* (UNESCO, 2016) destaca que muitas crianças, especialmente em países multilíngues, ainda iniciam a escolarização em uma língua diferente de sua língua materna, o que compromete o desempenho acadêmico e perpetua desigualdades sociais.

Crystal (2003) aponta que o inglês, embora falado como língua materna por cerca de 400 milhões de pessoas, é utilizado como segunda ou terceira língua por mais de 1,5 bilhão de falantes no mundo. Tal estatística confirma o estatuto do inglês como língua franca global, mas também levanta questões sobre os efeitos dessa hegemonia linguística. Como observa Lüdi (2003), o inglês não apenas conecta, mas também exclui: a sua predominância pode invisibilizar outras línguas e práticas plurilíngues que sustentam interações ricas em contextos multilaterais.

Dados da European Commission (2012) revelam que 98% dos jovens europeus consideram importante aprender uma segunda língua, e 77% dos cidadãos europeus acreditam que todos os habitantes da União Europeia deveriam falar pelo menos duas línguas além da sua materna. No entanto, os níveis de proficiência efetiva ainda variam bastante entre países, sendo mais altos em regiões nórdicas e mais baixos no sul da Europa. Gráfico 2 – Percepções sobre o Bilinguismo na União Europeia



Fonte: European Commission (2012).

No Brasil, por sua vez, o bilinguismo ainda está fortemente associado a contextos de elite. De acordo com dados do IBGE (2019), menos de 5% da população brasileira afirma ter fluência funcional em inglês, embora essa competência seja amplamente exigida em vagas de emprego com interface internacional.

Gráfico 3 – Proficiência Funcional em Inglês no Brasil



Fonte: IBGE (2019).

Esses dados evidenciam que o bilinguismo, longe de ser um fenômeno homogêneo, é atravessado por marcadores sociais, como classe, região, acesso à educação e políticas públicas de valorização da diversidade linguística. Como destaca Bagno (2009), o ensino de línguas no Brasil — inclusive do próprio português — ainda opera muitas vezes com base em concepções normativas e excludentes, o que contribui para o apagamento de práticas plurilíngues já existentes, especialmente nas periferias urbanas e comunidades tradicionais. De qualquer forma e segundo Soares et al (2003, p. 9), o investimento em programas educacionais e estratégias de aprendizado de idiomas é útil e necessário “diante dessa realidade, não apenas para capacitar profissionais, mas também para enriquecer as habilidades cognitivas da população”.

No campo educacional, as diretrizes da UNESCO (2015) e o relatório da OECD (2018) indicam que sistemas escolares que valorizam o multilinguismo e oferecem educação bilíngue ou multilíngue tendem a apresentar melhores indicadores de inclusão, equidade e desempenho acadêmico.

Por fim, no campo das empresas e do mercado de trabalho, estudos como os de Neeley (2017) demonstram que corporações que adotam o inglês como língua corporativa (caso da Rakuten, no Japão) enfrentam desafios de adaptação e barreiras comunicativas que exigem não apenas cursos de idiomas, mas mudanças institucionais profundas. Os dados indicam que o domínio da língua não garante, por si só, equidade no ambiente profissional; é necessário considerar a dinâmica de poder e inclusão que atravessa o uso das línguas no cotidiano organizacional.

Em suma, a análise dos dados disponíveis na literatura demonstra que o bilinguismo é simultaneamente uma realidade estatística global e um campo de disputa simbólica, social e política. Reconhecer sua complexidade exige ir além das métricas quantitativas de proficiência, incorporando uma abordagem crítica que leve em conta as condições de

acesso, os usos sociais da linguagem e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, refletimos criticamente sobre o papel das línguas na constituição das identidades culturais em um mundo globalizado, com foco na centralidade da oralidade e na diversidade linguística como dimensões estruturantes da experiência humana. A análise pautou-se na compreensão de que a linguagem, mais do que um instrumento funcional de comunicação, é um espaço de construção simbólica, de negociação de sentidos e de afirmação de pertencimentos. Nesse sentido, a abordagem adotada procurou ir além da lógica utilitarista que frequentemente reduz o valor das línguas à sua funcionalidade econômica, como se observa em contextos empresariais e educacionais marcados pela hegemonia do inglês como língua franca global.

A revisão de literatura, aliada à análise de dados secundários de fontes institucionais e de estudos empíricos internacionais, permitiu compreender que a diversidade linguística, embora celebrada discursivamente em muitos espaços multilaterais, segue sendo desafiada por dinâmicas políticas, econômicas e culturais que promovem uma homogeneização das formas de expressão e comunicação.

A discussão apresentada mostrou que a adoção de uma língua comum não é, em si, um problema, sobretudo quando pensada como instrumento de inclusão e cooperação internacional. No entanto, quando essa adoção se dá em detrimento da valorização das línguas locais, indígenas, crioulas ou de menor prestígio institucional, corre-se o risco de apagar epistemologias, memórias e práticas culturais profundamente enraizadas nos contextos sociais. A globalização, nesse sentido, pode ser entendida como um campo de tensões entre forças de homogeneização e resistência, e é no uso cotidiano da linguagem — especialmente da oralidade — que essas tensões se manifestam de forma mais evidente.

É importante destacar que, embora o inglês continue exercendo papel dominante nas práticas comunicativas globais, estudos como os da UNESCO (2015; 2016), da OECD (2018) e da Comissão Europeia (2012) demonstram a necessidade de políticas linguísticas mais equitativas, que reconheçam o multilinguismo não apenas como um ideal normativo, mas como uma realidade vivida por milhões de pessoas. A escola, as empresas, os meios de comunicação e os ambientes acadêmicos são espaços privilegiados para fomentar esse reconhecimento, desde que estejam comprometidos com a justiça linguística e com a valorização dos repertórios diversos que atravessam os sujeitos.

Neste sentido, o conceito de cidadania linguística, proposto por Lüdi (2003), aparece como uma contribuição teórica relevante para repensar as formas de participação social mediadas pela linguagem. A cidadania plena exige o direito de falar e ser compreendido na própria língua, e esse direito está intimamente ligado à dignidade, à autoestima e ao acesso equitativo às estruturas de poder. Assim, políticas educacionais multilíngues, programas de formação docente com foco na interculturalidade e a

incorporação de práticas pedagógicas centradas na oralidade podem contribuir para reduzir as assimetrias linguísticas que ainda marcam muitos espaços globais.

Este estudo argumentou que o bilinguismo é mais do que uma habilidade linguística: é uma competência empreendedora que aprimora a comunicação, fortalece o networking e se torna um pilar fundamental para o sucesso em um ambiente de comércio internacional complexo e competitivo. É uma competência desenvolvida com esforço pessoal, que impulsiona o empreendedorismo global.

Por fim, futuras investigações poderiam explorar com maior profundidade como a competência linguística multilíngue influencia a formação de uma cidadania global crítica e economicamente ativa, especialmente entre jovens empreendedores inseridos em mercados internacionais e no âmbito do comércio exterior. Também seria pertinente analisar o papel das línguas de trabalho nos ecossistemas de inovação e internacionalização de startups, observando como a oralidade mediada por diferentes idiomas impacta negociações, criação de valor e inserção em cadeias globais de produção. Além disso, estudos comparativos entre blocos econômicos — como União Europeia, Mercosul e ASEAN⁵⁹ — podem lançar luz sobre como políticas linguísticas afetam fluxos comerciais, acordos bilaterais e a mobilidade de profissionais. Ao alinhar diversidade linguística com estratégias de desenvolvimento sustentável e inclusão produtiva, tais pesquisas ofereceriam subsídios para políticas públicas e educacionais voltadas à formação de sujeitos aptos a transitar com responsabilidade e eficácia nos circuitos multilíngues da economia global.

REFERÊNCIAS

- Bagno, M. (2009). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. **Educational Researcher**, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Polity Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
- European Commission. (2012). Europeans and their languages (Special Eurobarometer 386). <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf
- Hernández Linares, R., López Fernández, M. C., & Kellermanns, F. W. (2018). Firm performance: Does mastering a foreign language matter? In A. Curado (Ed.), *LSP in multi-disciplinary contexts of teaching and research. Papers from the 16th International AELFE Conference* (EPiC Series in Language and Linguistics, Vol. 3, pp. 117–123). EasyChair. <https://easychair.org/publications/paper/v8WZ>
- IBGE. (2009). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://biblioteca.ibge.gov.br>
- Jardim, J. (2022). Competências Empreendedoras para Ser Bem-Sucedido no Mundo Global e Digital: proposta de um quadro de referência. *Video Journal of Social and Human Research*, 1 (2), 1-24. <https://doi.org/10.18817/vjshr.v1.i2.24>

⁵⁹ A União Europeia, o Mercosul (Mercado Comum do Sul) e a ASEAN (Associação de Nações do Sudeste Asiático) são blocos econômicos regionais que promovem a integração econômica, política e cultural entre seus países membros. Cada um adota abordagens distintas quanto às políticas linguísticas, mobilidade de trabalho e acordos comerciais, influenciando diretamente o papel das línguas nas dinâmicas de negócios internacionais.

- Lüdi, G. (2003). Le plurilinguisme au quotidien: Vers une gestion intégrée. In M. Berré (Ed.), *Langues en contact et en conflit* (pp. 17–38). De Boeck.
- Luo, Y., & Shenkar, O. (2006). The multinational corporation as a multilingual community: Language and organization in a global context. *Journal of International Business Studies*, 37(3), 321–339. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400197>
- Marschan-Piekkari, R., Welch, D. E., & Welch, L. S. (1999). In the shadow: The impact of language on structure, power and communication in the multinational. *International Business Review*, 8(4), 421–440. [https://doi.org/10.1016/S0969-5931\(99\)00015-3](https://doi.org/10.1016/S0969-5931(99)00015-3)
- Neeley, T. (2011). *Language and globalization: "Englishnization" at Rakuten (A)* (Harvard Business School Case No. 412-002). Harvard Business Publishing. <https://hbsp.harvard.edu/product/412002-PDF-ENG>
- Neeley, T. (2017). *The language of global success: How a common tongue transforms multinational organizations*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691175372/the-language-of-global-success>
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Phillips, T. (2018, September 2). Study of Portuguese and Spanish explodes as China expands role in Latin America. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2018/sep/02/study-of-portuguese-and-spanish-explodes-as-china-expands-role-in-latin-america>
- Rajović, J., Jovanović, M., Denić, N., & Bulut Bogdanovic, I. (2024). English language as one of the key entrepreneurial competences. *Science International Journal*, 3(2), 127–131. <https://doi.org/10.35120/sciencej0302127r>
- Santos Saldanha Soares, S., Gomes Luiz, C. L., & da Silva Cruz, B. H. (2023). Bilinguismo: O impacto de uma segunda língua na vida do brasileiro. *Revista Tópicos*, 1(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10359960>
- Smith, A. (2015). Benefits of being a multilingual CEO: 10 successful entrepreneurs who speak multiple languages. *American Councils for International Education*. <https://www.americancouncils.org/news/language-news/benefits-being-multilingual-ceo-10-successful-entrepreneurs-who-speak-multiple>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2016). *If you don't understand, how can you learn? Policy Paper 24. Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>

Empreendedorismo e Inovação Em Saúde: Desafios para a Autonomia do Ato Médico

VAZ, Beatriz L.

Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central - Hospital D. Estefânia | ana.vaz3@ulssjose.min-saude.pt
<https://orcid.org/0000-0002-9452-327X>

FAGULHA, Marta

Centro Hospitalar Universitário do Algarve - Hospital de Portimão
<https://orcid.org/0000-0002-9675-0820>

VAZ, António

Universidade Católica Portuguesa, Lisboa – Faculdade de Direito
<https://orcid.org/0000-0001-8474-4127>

Resumo: O avanço tecnológico da sociedade atual tem modificado de forma sensível o paradigma profissional nas várias áreas do saber, sendo a medicina uma das mais afetadas por essa evolução. O ato médico, tradicionalmente centrado na relação interpessoal entre médico e doente, encontra-se hoje modificado face à digitalização e à introdução de tecnologias emergentes que redefinem o modo como se diagnostica, trata e comunica em contexto clínico. Neste cenário, a inovação e o empreendedorismo assumem um papel decisivo, configurando-se como competências essenciais para a adaptação dos profissionais de saúde a um ambiente em constante evolução. O presente trabalho tem como objetivo analisar criticamente as principais vertentes tecnológicas associadas ao ato médico, refletir sobre as suas implicações éticas, e discutir de que modo o empreendedorismo poderá potenciar a autonomia e a capacidade inovativa dos médicos no contexto das tecnologias digitais. Método: estudo conceptual e de natureza teórica, emergente de uma revisão crítica da literatura sobre a inovação tecnológica, empreendedorismo e seus efeitos no ato médico. Resultados: A análise abrange áreas como a inteligência artificial, a telemedicina, a e-health, a m-health, as terapias digitais assistidas por aplicações móveis, a engenharia biomédica e a mecatrónica. Estas ferramentas, em conjunto com atitudes empreendedoras, evidenciam uma crescente adesão por parte dos serviços e prestadores de cuidados de saúde, traduzindo-se em novas oportunidades de organização do trabalho médico e de criação de soluções orientadas para a eficiência e para o bem-estar do doente, tendo sempre presente os princípios éticos e deontológicos. Discussão: Emerge que a integração das tecnologias digitais e da lógica empreendedora contribui ao reforço e autonomia do ato médico promotores de uma prática mais criativa, participativa e responsável. Contudo, este progresso exige uma formação contínua e um enquadramento ético escrupuloso e rigoroso que garanta uma decisão clínica humanizada. Conclusão: O empreendedorismo em saúde e do ato médico, a par da inovação tecnológica, constitui-se um mecanismo de transformação que deve sustentar um novo paradigma de prática médica centrada no doente e na excelência profissional.

Palavras-chave: Empreendedorismo; ato médico; diagnóstico; terapêutica; literacia digital; ética médica

Abstract: Technological advances in contemporary society have had a profound impact on the professional paradigm in various fields of knowledge, with medicine being one of the most affected. The medical act, traditionally centred on the interpersonal relationship between doctor and patient, has now undergone significant change in the face of digitalisation and the introduction of emerging technologies that redefine how we diagnose, treat and communicate in a clinical context. In such a scenario, innovation and entrepreneurship assume a pivotal role, becoming indispensable skills for healthcare professionals to adapt to a perpetually evolving environment. The objective of this study is to undertake a critical analysis of the primary technological aspects associated with the medical act, to reflect on their ethical implications, and to discuss how entrepreneurship can enhance the autonomy and innovative capacity of doctors in the context of digital technologies. The present study adopts a conceptual and theoretical approach, informed by a critical review of the extant literature on technological innovation and entrepreneurship, with a view to elucidating their impact on the medical act. Results: The analysis encompasses a range of disciplines, including but not limited to artificial intelligence, telemedicine, e-health, m-health, mobile application-assisted digital therapies, biomedical engineering, and mechatronics. The integration of these tools with entrepreneurial attitudes has resulted in growing acceptance within healthcare services and providers. This development has led to the emergence of new opportunities for organising medical work and creating solutions that prioritise efficiency and patient well-being, while adhering to ethical and deontological principles. Discussion: It appears that the integration of digital technologies and entrepreneurial logic contributes to the strengthening and autonomy of the medical act, promoting a more creative, participatory and responsible practice. Nevertheless, this advancement necessitates ongoing training and a meticulous and rigorous ethical framework that ensures humanised clinical decision-making. Conclusion: The advent of entrepreneurship in the healthcare sector, in conjunction with technological innovation, has emerged as a pivotal catalyst for systemic transformation, thereby necessitating the establishment of a novel paradigm of medical practice that is centred on the patient and professional excellence.

Keywords: Entrepreneurship; medical practice; diagnosis; therapy; digital literacy; medical ethics

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico da sociedade global mudou o paradigma profissional de todas as áreas e práticas do saber onde a medicina, e em particular o ato-médico, merecem particular destaque. Neste contexto a inovação emerge como uma competência necessária e complementar à promoção de uma eficaz comunicação, mesmo quando utilizadas as Tecnologias de Informação e Computação.

Nos cuidados de saúde, a vertente digital veio aproximar a comunidade médico-científica, pela facilidade no acesso à informação nomeadamente na obtenção de diagnósticos, mais rápidos e objetivos, como também abriram novos e complementares

meios de diálogo com o paciente, aumentando assim a amplitude do ato-médico em alinhamento com o propósito de transformação do mundo, preconizado pela Agenda 2030 da Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente: reduzir num terço a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis via prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar; assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planeamento familiar, informação e educação, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais; e atingir a cobertura universal de saúde, incluindo a proteção do risco financeiro, o acesso a serviços de saúde essenciais de qualidade e o acesso a medicamentos e vacinas essenciais para todos de forma segura, eficaz, de qualidade e a preços acessíveis (Nações Unidas, 2015).

Da universalidade da saúde, preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e partilhada por todas as governanças, somente alcançáveis com um funcionamento em rede dos prestadores de cuidados de saúde, emergem necessidades colaborativas multidisciplinares e regulatórias, na sua vertente ética e deontológica, que respeitem a individualidade de cada cidadão e que potenciem a humanização do ato-médico mesmo quando a inteligência artificial (IA) está no atual eixo de desenvolvimento tecnológico.

O empreendedorismo médico tem sido progressivamente reconhecido como um elemento potenciador da autonomia profissional, ao permitir que os clínicos assumam maior controlo sobre a organização e a prestação dos cuidados de saúde. De acordo com Vallasca e Guagliardo (2018), níveis elevados de autonomia profissional e económica estão associados a uma maior identificação organizacional dos médicos, o que evidencia que a liberdade decisória se repercute positivamente tanto na prática clínica como na motivação e compromisso institucional.

O estudo de Hoang e Perkmann (2023) demonstra que os médicos que adotam posturas empreendedoras desenvolvem projetos e trajetórias profissionais que lhes possibilitam adaptar o exercício da medicina às suas próprias aspirações e valores. Essa orientação empreendedora permite ao médico reduzir a dependência face às estruturas hierarquizadas e aos modelos administrativos que, muitas vezes, restringem a capacidade de decisão clínica.

De igual modo, Wouters, Groenewegen e Dirksen (2014) observam que os médicos que participam na criação ou na gestão de clínicas e unidades de saúde experimentam níveis mais baixos de dependência institucional, o que reforça a sua margem de autonomia em termos de gestão de recursos, definição de prioridades e adoção de práticas inovadoras.

Esta realidade revela que o empreendedorismo não se limita à dimensão económica, mas traduz-se num exercício ampliado de responsabilidade profissional.

Por outro lado, Gray (1991) sublinha que, historicamente, a autonomia médica estava associada à prática liberal e à remuneração por acto, numa estrutura em que o médico detinha o controlo total sobre o seu trabalho. No entanto, a crescente institucionalização e a corporatização dos sistemas de saúde vieram introduzir limitações à liberdade clínica, tornando o empreendedorismo uma via relevante para recuperar parte dessa autonomia perdida.

A American Medical Association (2025) enfatiza que a autonomia constitui um dos principais fatores de satisfação e de bem-estar profissional, sendo mais determinante do que incentivos externos como a remuneração. Nesse sentido, o empreendedorismo oferece um meio para que os médicos desenvolvam projetos que conciliem a eficiência organizacional com a preservação da sua independência técnica e ética.

O empreendedorismo em contexto global exige o domínio de soft skills e constante inovação (Castanheira, 2024). Por exemplo em saúde o empreendedorismo, entendido como a capacidade de conceber e implementar soluções inovadoras em resposta a necessidades emergentes, surge como um modo promissor para a melhoria da qualidade e acessibilidade dos cuidados de saúde. A convergência entre inovação tecnológica, iniciativa empreendedora e prática médica suscita, portanto, a necessidade de uma análise crítica e integradora, capaz de assegurar que os progressos científicos e organizacionais não comprometam a dimensão humanista da medicina, e reforcem um quadro de responsabilidades, procedimentos éticos e compromissos com a dignidade da pessoa humana.

O presente estudo, de natureza conceptual, pretende caracterizar as várias e inovadoras tendências atuais que são usadas nos processos de diagnóstico, terapêutica e reabilitação, bem como contribuir para uma reflexão ética e de direito médico sobre as tecnologias emergentes, e seu impacto no dia a dia de qualquer cidadão.

Método

Recorreu-se a uma revisão crítica como um processo organizado de pesquisa, seleção, análise e avaliação da importância das temáticas emergentes nas áreas do ato médico, empreendedorismo, literacia digital e ética médica. Foram interpretadas e organizadas as temáticas e discutidas criticamente. Os resultados e a discussão encontrada foram integrados em conjunto de forma a obter uma maior coerência dos conteúdos, valorizando a qualidade e a relevância das temáticas.

Resultados e Discussão

Empreendedorismo nos cuidados de saúde

O empreendedorismo nos cuidados de saúde tem merecido especial atenção, com inovações provenientes de vários atores ao longo da cadeia de valores dos cuidados de saúde (Wilden et al., 2018).

Os médicos empreendedores têm vindo a envolver-se cada vez mais no processo de inovação no âmbito dos cuidados de saúde, impulsionados pela frustração com as ineficiências existentes e pelo desejo de produzir um impacto mais amplo (Deng, 2018). A inovação é crucial para enfrentar os desafios dos cuidados de saúde e alcançar o triplo objetivo de melhoria dos cuidados, promoção da saúde e redução dos custos (Gerush et al., 2024). As universidades e particularmente as faculdades de medicina têm vindo a integrar

programas de inovação e empreendedorismo (I&E) com vista a dar competências aos estudantes para a resolução de problemas complexos e para a conceção de soluções (Hoang et al., 2023). Estes programas académicos centram-se em temas como a inovação, o empreendedorismo, a tecnologia e a liderança (Niccum et al., 2017). As competências empreendedoras são fundamentais para que os profissionais de saúde enfrentem os desafios económicos nos sistemas de saúde (Al-Musawi & Houbby, 2019). Contudo, é necessário aprofundar a investigação para comprovar a eficácia destes programas e desenvolver as melhores práticas para o ensino do empreendedorismo na educação em saúde (Suryavanshi et al., 2020).

Ser médico em tempo de pandemia.

A pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2 alterou profundamente o paradigma do ato médico tanto na sua forma, como na entrega dos profissionais de saúde à sua nobre missão, e na adaptação a novos meios e processos de consulta. Impôs uma rápida reorganização de todos os espaços e processos de cuidados de saúde, dando particular destaque aos cuidados necessários para que se minimizasse a transmissibilidade entre utentes não infetados, utentes infetados e profissionais de saúde.

Foi em janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto da doença COVID-19 causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, como uma emergência de saúde pública de âmbito internacional. No início de março a OMS qualificou-a como uma pandemia internacional e com esta última classificação, resultou uma transformação na vida dos profissionais de saúde. Ser médico em tempo de pandemia é viver num constante desconhecido na qual a incerteza e o medo regem o dia a dia. O desafio de lidar com um doente portador do vírus, cuja abordagem era ainda pouco conhecida, o grau de contagiosidade, a falta de estudos científicos, tratamentos seguros assim como as consequências inesperadas devido a síndromes multissistémicas, frequentes em idade pediátrica, muitas vezes levando a estadias prolongadas em cuidados intensivos, criaram dificuldades e foram, sem dúvida desafiantes em qualquer Centro Hospitalar, desde aos cuidados primários até aos hospitais terciários de última linha.

A atualização diária da abordagem a um doente COVID-19, assim como a reestruturação sanitária frequente tanto dos internamentos, ambulatório, como a divisão dos Serviços de Urgência em áreas denominadas 'limpas' - sem sintomas respiratórios e 'sujas' - sintomas respiratórios, como o uso de equipamentos de proteção individual (EPI), a falta de recursos humanos com a sobrecarga de horários extraordinários, trabalho adicional do preenchimento de plataformas digitais como Saúde 24 / TraceCOVID entre outras, criaram barreiras e desafios desgastantes na prática médica diária.

O burnout dos profissionais de saúde tornou-se cada vez mais frequente e visível, tendo um impacto brutal na vida pessoal e, também, no ato médico, sendo o apoio psicológico praticamente nulo na maior parte das áreas hospitalares (Pereira, Semedo & Santos, 2023; De Hert, 2020).

Outro ponto, não menos importante, constante na prática diária médica foi o impacto negativo, pela falta de recursos e pela mudança de prioridade dos doentes não COVID, que a pandemia teve no seguimento de doentes crónicos, nomeadamente o doente oncológico e cardíaco, assim como cancelamento de cirurgias, realização de meios complementares de diagnóstico e rastreios oportunistas. Os utentes com situação mais complexa, mais dependente e com mais comorbilidades foram as que ficaram em condição ainda mais vulnerável deixando os médicos impotentes (Batista et al., 2023).

Cabe destacar a importância do aumento dos recursos de meios telemáticos de comunicação que se tornaram, em muitos casos e especialmente em consultas, uma ferramenta diária na prática clínica. O uso de plataformas digitais criadas e reutilizadas, já suprarreferidas, tornaram os dados epidemiológicos mais fidedignos e acessíveis, no entanto todo o trabalho burocrático, também realizado pelo profissional de saúde, acarretou limitação de tempo previamente dedicado diretamente ao doente.

A pandemia COVID-19 trouxe consigo também uma mudança de prioridades no diagnóstico, onde os testes ao COVID-19 se tornaram preferenciais e o isolamento dos infetados uma necessidade premente, fazendo com que as reorganizações dos espaços de saúde se tornassem uma primazia, trazendo consigo um estigma que diferenciava os portadores de SarScov-2, fatores estes geradores de stress em todas as camadas da população (Borges et al., 2021; Pereira & Queirós, 2021).

Indubitavelmente a teleconsulta revelou-se o modo de superação das consultas presenciais, na altura tão fustigadas pelo receio de contágio tanto aos profissionais de saúde como para os utentes tão ávidos de esclarecimentos da sua sintomatologia, como também pela possível exacerbação das suas patologias face a uma eventual contaminação pelo SarsCov2.

Embora o conceito não seja recente, a teleconsulta já está preconizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), desde 1997 como meio de atender populações fisicamente mais distantes dos Centros de Saúde, embora nos anos 70 do passado século, tenha sido associada à transmissão remota de meios de diagnóstico, de que é exemplo a análise de eletrocardiogramas à distância transmitidos por linha telefónica, mas é neste ambiente de pandemia que é experienciada por países economicamente desenvolvidos. Esta “forçada” e rápida adaptação às TIC’s gerou nos profissionais de saúde competências potenciadoras para um uso normal das TIC’s nas Consultas não Presenciais (O’Neill et al., 2022).

Com isto, houve uma necessidade de promoção e desenvolvimento de soft skills ou competências transversais em tempo útil na prática clínica. Por outro lado, a teleconsulta levou a um distanciamento na relação médico-doente, inibindo muitas vezes o doente, assim como a falta de empatia.

Ser médico em tempo de pandemia trouxe a descoberto pontos positivos, como a consciencialização por parte de entidades superiores da realidade que é o burnout médico, assim como implementação na prática diária de medidas de prevenção de contágio previamente esquecidas. Por último, ser médico em tempo de pandemia, é ser humano e a

união que se verificou entre os profissionais de saúde foi marcante, assim como a arte de sorrir com os olhos uma ferramenta essencial na prestação de cuidados ao doente (Vaz & Ferreira, 2025).

Como as tecnologias de inteligência artificial afetam a autonomia do profissional médico na tomada de decisões clínicas?

A introdução das tecnologias de inteligência artificial (IA) na prática clínica tem suscitado debates relevantes sobre os limites da autonomia do profissional médico. Estas tecnologias, que incluem desde algoritmos de auxílio ao diagnóstico até sistemas de apoio à decisão terapêutica, alteram a dinâmica tradicional da relação médico-doente, bem como o processo de raciocínio clínico. A sua influência sobre a autonomia médica pode ser analisada em termos de dependência tecnológica, responsabilidade profissional e mudanças no papel do médico enquanto agente decisor (Morley et al., 2020).

A autonomia clínica é historicamente entendida como a capacidade do médico para tomar decisões baseadas na sua formação, experiência e juízo profissional, adaptando-as ao contexto singular de cada doente. No entanto, com o advento de sistemas baseados em IA, esta capacidade pode ser condicionada por recomendações automatizadas que, embora concebidas para apoiar a prática clínica, podem exercer pressão para que as decisões se alinhem com os outputs gerados por estas ferramentas (Amann et al., 2020).

Por um lado, os sistemas de IA têm o potencial de reforçar a autonomia do médico ao fornecer acesso a análises avançadas de grandes volumes de dados clínicos, facilitando a tomada de decisões mais informadas, seguras e personalizadas. Esta assistência pode revelar-se particularmente valiosa em contextos de incerteza clínica ou em situações de elevada carga de trabalho, onde o apoio computacional pode aumentar a eficácia e a eficiência da prática médica (Topol, 2019).

Por outro lado, a utilização crescente de ferramentas de IA pode gerar uma forma de dependência técnica, na medida em que os médicos podem sentir-se compelidos a seguir as recomendações da tecnologia (Char et al., 2018). Este fenómeno pode ser intensificado pela pressão institucional para reduzir erros clínicos ou custos hospitalares, bem como por eventuais receios de responsabilidade jurídica (Coeckelbergh, 2020).

Além disso, coloca-se a questão da responsabilidade ética e legal pelas decisões clínicas tomadas com base em sistemas automatizados. A diluição da responsabilidade individual do médico, perante decisões em que a IA desempenhou um papel significativo, pode comprometer a sua autoridade e independência no exercício profissional. Tal situação levanta preocupações quanto à redução da confiança na relação médico-doente, uma vez que o doente pode perceber que a decisão foi influenciada por um sistema algorítmico (Savulescu et al., 2024).

Por fim, importa referir que a formação médica deverá ter em consideração este novo contexto, integrando competências relacionadas com a compreensão crítica das tecnologias de IA, a interpretação dos seus resultados e a manutenção de uma postura reflexiva que assegure a centralidade do juízo clínico. A autonomia médica no século XXI

dependerá, em grande medida, da capacidade dos profissionais de saúde para se posicionarem como utilizadores conscientes e críticos destas ferramentas, preservando a sua autoridade técnica e ética na tomada de decisões (Morley et al., 2020; Savulescu, 2024).

Tecnologias na interface do ato médico

A medicina no seu âmbito mais alargado e o ato médico em particular têm usado a tecnologia como meio de um maior rigor no diagnóstico e tratamento das mais diversas patologias bem como a otimização de ferramentas que facilitam o acesso à saúde por parte dos doentes e dos profissionais de saúde.

O avanço na área de diagnóstico tem sido notório. Não descorando a revolução trazida pelo estetoscópio, a descoberta dos raio-X e consequentemente da radiografia médica abriu portas para uma nova era em que a imagem processada de elevada qualidade se torna uma ferramenta essencial no diagnóstico mais seguro e não invasivo das diversas e complexas patologias existentes. As descobertas no campo da eletricidade, ondas eletromagnéticas, radiofrequência e ultrassons trouxeram para o quotidiano do ato médico vários meios complementares de diagnóstico como a eletrocardiograma, a tomografia computadorizada, a ressonância eletromagnética e a ecografia, essenciais para otimizar a acuidade diagnóstica. Não só a área diagnóstica tira partido destas ferramentas, o tratamento de certas doenças com recurso a estes equipamentos torna-se atualmente fundamental, já que permitem uma terapêutica muito mais dirigida sem afetar órgãos saudáveis, minimizando, deste modo, os efeitos adversos associados, melhorando a qualidade de vida dos doentes. Um destes exemplos é a utilização de radioterapia no cancro, doença emergente no presente século. Também a nanotecnologia foi capaz de tornar realidade a colocação na circulação sanguínea ou noutros locais como no humor aquoso do olho humano, nanopartículas que transportam fármacos diretamente para as células afetadas. Outro exemplo é a utilização de pequenas cápsulas orais que integram uma câmara no seu interior, conhecidas como cápsulas endoscópicas, que permitem a visualização do interior de áreas do intestino não acessíveis por técnicas convencionais (endo e colonoscopia).

Também a área da eletrónica e computação, associado ao desenvolvimento de software cada vez mais sofisticados, onde a inteligência artificial tem um papel relevante, permitiu criar robots que por um lado podem assistir os profissionais médicos e por outro apoiar os pacientes, surgindo, assim, o termo mecatrónico que tem encontrado um vasto campo de ação na medicina (Pons et al., 2018).

Na área médica, a mecatrónica tem um grande impacto, principalmente na área cirúrgica, surgindo a cirurgia robótica, como é exemplo o robot Da Vinci muito utilizado em patologias que exigem uma grande precisão, principalmente quando adjacentes a órgãos e estruturas nobres.

Já do ponto de vista do doente, a mecatrónica surge em sistemas de reabilitação utilizados após lesões graves ou associados a outras patologias (e.g. reabilitação neuromotora após paralisia na sequência de um acidente grave), tendo também um papel

relevante na criação de equipamentos, como próteses motoras, auditivas, entre outras, que melhoram a qualidade de vida e independência dos doentes.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), abriram um novo capítulo na partilha do conhecimento (já usada na Segunda Guerra Mundial como meio de apoio aos médicos e enfermeiros nas frentes de batalha), mas agora de um modo síncrono e onde podem ser partilhadas imagens e som (voz), emergindo um novo processo do ato-médico - a Telemedicina, tão patente no confinamento gerado pela pandemia do COVID-19 e de onde emergiu o termo Telessaúde.

A prestação de cuidados de saúde vai para além da telemedicina. O largo uso dos smartphones por parte da população abriu caminho ao desenvolvimento de um novo conceito m-Health (mobile health) através do desenvolvimento de aplicações móveis (app's), orientando para comportamentos saudáveis, mas também apoiando a vigilância de parâmetros como a tensão arterial, ritmos cardíacos, entre outros, prevenindo doenças potencialmente fatais. Estas aplicações também têm um grande impacto no dia-a-dia dos médicos, atos médicos como prescrição de medicamentos são agora mais rápidos, fáceis e acessíveis através da prescrição eletrónica médica, plataforma disponibilizada pelos Serviços Partilhados do Ministério da Saúde, sendo atualmente responsável por mais de 50% do total de prescrições em Portugal. Para além de permitir uma redução de custos para os prescritores e ser mais ecológico pela não emissão de receitas em papel, esta plataforma permite o acesso digital a guia de tratamentos por parte do utente.

Os registos de saúde e clínicos eletrónicos são outro grande exemplo da influência das tecnologias na área da saúde. Os registos de saúde têm como objetivo reunir toda a informação de um cidadão (e.g. contactos de emergência, doenças, boletim de vacinas), já os registos clínicos eletrónicos congregam toda a informação clínica fornecida por profissionais de saúde aquando da frequência no hospital, quer em regime de urgência quer ambulatorio. Estes registos permitem a uniformização da informação e do tipo de acesso ao perfil do doente por parte dos diferentes profissionais que constituem o sistema de saúde.

O uso das tecnologias digitais como apoio ao ato médico carece de critérios de confidencialidade e segurança, e do seu desenvolvimento emergem questões deontológicas às quais os profissionais de saúde deverão estar atentos.

A Tecnologia na Saúde: Entre a Inovação, a Ética e a Sustentabilidade do Ato Médico

A integração progressiva das tecnologias digitais no domínio da saúde representa uma transformação profunda no exercício da medicina contemporânea. A aplicação de ferramentas alicerçadas na inteligência artificial, particularmente nos sistemas de apoio à decisão clínica, tem fomentado uma medicina mais precisa, eficiente e personalizada. Este novo paradigma tem vindo a permitir diagnósticos mais céleres, terapêuticas mais eficazes e um acompanhamento mais contínuo dos doentes, promovendo um novo estado na prestação de cuidados (Topol, 2019).

Não obstante, esta revolução tecnológica suscita igualmente questões de natureza ética, jurídica e deontológica, exigindo uma reflexão crítica e interdisciplinar. A proteção da

privacidade dos dados dos utilizadores, a segurança dos sistemas informáticos e a equidade no acesso às novas soluções tecnológicas são elementos centrais que deverão nortear a sua implementação (European Commission, 2020). Neste contexto, o Direito assume um papel crucial, não com o objetivo de restringir a inovação, mas de orientá-la de acordo com os princípios da dignidade humana, da responsabilidade e da justiça distributiva (González, 2021).

A pandemia de 2019, causada pelo vírus SARS-CoV-2, também denominado de "COVID-19", representou um ponto de viragem neste processo, revelando, por um lado, a capacidade de adaptação do sistema de saúde e dos seus profissionais e, por outro, as fragilidades estruturais existentes. A emergência de soluções, tais como a teleconsulta, a prescrição eletrónica e os sistemas de vigilância epidemiológica digitais, demonstrou o potencial das tecnologias na manutenção da prestação de cuidados em contexto de crise (O'Neill et al., 2022). Simultaneamente, evidenciou-se o risco de afastamento na relação médico-doente, reforçando a necessidade de preservar a dimensão humana do ato clínico, mesmo em ambientes digitais.

Neste quadro, é importante salientar o papel crescente do empreendedorismo médico. A emergência de soluções tecnológicas concebidas por profissionais de saúde empreendedores tem contribuído para a criação de ferramentas inovadoras de diagnóstico, monitorização e gestão clínica. Estas iniciativas, frequentemente apoiadas por empresas emergentes de tecnologia e centros de investigação biomédica, têm introduzido dispositivos e plataformas digitais que, com base em algoritmos, auxiliam os profissionais de saúde na tomada de decisões, otimizam os tempos de resposta clínica e potenciam a eficiência dos sistemas de saúde (He et al., 2019). Este espírito empreendedor é, portanto, fundamental para a consolidação de uma medicina tecnologicamente avançada, mas simultaneamente eticamente responsável e centrada no paciente.

Em suma, a integração da tecnologia na saúde não deve ser encarada apenas como uma evolução técnica, mas sim como um fenómeno multifacetado que exige uma abordagem ética, jurídica e humanista. O equilíbrio entre inovação e responsabilidade, entre eficiência e proximidade, constitui o grande desafio da medicina do século XXI.

Princípios éticos e deontológicos – Desafios e limites

Não se pense que o mundo do Direito se centra apenas em bibliotecas antigas, livros com pó e no “velho” Direito Romano. Muito pelo contrário, com crescente premência o Direito é chamado a dar respostas a situações na década anterior perfeitamente inimagináveis. A verdade é que tudo aquilo que sofre alterações, sejam elas tecnológicas ou meramente procedimentais, carece de proteção e regulamentação por parte do Direito, e a área da saúde não é exceção. Não são raras as vezes que se ouve dizer que os juristas “complicam tudo” ou que “arranjam problemas onde não os há”. Talvez seja verdade, e até nisso tenham interesse (afinal de contas, é esse o seu ganha-pão: resolver problemas) mas, para ser justo, na maior parte dos casos, a complicação tem razão de ser. Se tudo isto nos parece “far-fetched” ou apenas bom marketing de um profissional de Direito colocaremos dois casos práticos.

Em primeiro lugar, equacione-se um erro provocado por um robô cirúrgico como o célebre DaVinci. A quem cabe indemnizar na eventualidade da integridade física do utente ser lesada? Ao médico que à distância ou até na sala de operações controla o utensílio? Ao hospital por empregar o médico ou por ser responsável pela manutenção do robô? À empresa que o produziu? E dentro da empresa, será o engenheiro mecânico, o engenheiro informático ou um dos muitos funcionários por que, ainda que por breves instantes, a máquina passou na linha de montagem? Estas são apenas algumas questões de uma de milhares novas situações que os novos moldes de exercer medicina deixaram em aberto e que cabe ao Direito responder e regulamentar.

Não se entenda que se trata de uma visão conservadora. Muito pelo contrário, são por demais evidentes e comprovados os benefícios comparativos da utilização deste utensílio. O foco do Direito é, e sempre terá de ser, o de assegurar a integridade física do paciente, bem como, na eventualidade de dano, eficazmente acionar os mecanismos jurídicos que permitam prosseguir os ideais de justiça no caso concreto.

Em segundo lugar, num cenário talvez menos distante, mas igualmente competente na tarefa de evidenciar a necessidade de colaboração e, acima de tudo, intervenção do Direito na nova realidade do ato médico surge a proteção de dados. Matéria já conhecida de muitos, e com significativa regulamentação (RGPD e Lei nº58/2019 que assegura a execução do referido regulamento da UE em Portugal), mas que com a pandemia ganhou contornos mais sérios com a massificação da utilização de meios tecnológicos na área da saúde, com destaque a nível governamental com o SNS24. Ora, em 2021, foram efetuadas alegações de que o Governo, através dos endereços SNS24.pt e SNS.gov.pt estaríamos a recolher dados que seriam depois utilizados por empresas como a Google e a Facebook (Meta). Tratar-se-ia de uma verdadeira exploração comercial de dados de navegação dos cidadãos. Exploração essa numa altura em que a informação é um “metal precioso” do meio tecnológico, sendo prova disso mesmo o facto de as empresas suprarreferidas, apesar do seu acesso gratuito, serem tremendamente lucrativas pela sua capacidade de fazer “targeted ads” (publicidades precisas distribuídas em função das pesquisas, preferências e informação dos utilizadores).

Ora, sendo estas alegações comprovadas, estamos perante um violentíssimo atropelo a um direito constitucionalmente garantido, o da reserva à intimidade da vida privada (art.26 CRP). Efetivamente, a vida privada abrange várias componentes, nomeadamente a situação de saúde, bem como movimentações sociais de natureza não-pública, algo partilhado com o SNS24. Tal como o Professor Doutor António Menezes Cordeiro refere de que o Direito à reserva sobre a intimidade da vida privada é, antes de mais, um direito contra o Estado. (Cordeiro, 2019)

Bem se pode argumentar que vigorava o Estado de Emergência e que, de facto, durante a vigência do mesmo, é permitida a suspensão delimitada de alguns direitos, liberdades e garantias. No entanto, através de uma análise mais profunda, trata-se, a nosso ver, de uma argumentação infecunda, pois o próprio artigo 19/4 CRP exige que a execução do Estado de Emergência respeite o princípio da proporcionalidade. Por sua vez, este

princípio divide-se em três subprincípios: o da adequação, o da necessidade e o da proporcionalidade stricto-sensu. Pois bem, de facto não ultrapassa o “teste” do subprincípio da necessidade, pois sempre que a eficácia alcançada é equivalente, o legislador tem de optar pela restrição menos onerosa. Parece-nos claro, no presente caso, que a alegada transferência de dados em nada contribuiu para o aumento da eficácia do fim pretendido.

A bem se entende que se trate estes (gravíssimos) “deslizes” com alguma benevolência, pelo seu enquadramento numa circunstância desesperada de procura de soluções urgentes provocada pela pandemia. Afinal de contas, o fim era o mesmo: garantir um combate mais eficaz à pandemia, garantindo a integridade e segurança dos cidadãos. No entanto, outra vertente da integridade dos cidadãos acabou por ser lesada.

No momento presente, sem a urgência e o euforismo justificados pela pandemia, cabe-nos a todos, com alguma distância temporal e emocional, analisar os eventos ocorridos e suprir os erros que se cometeram. Pontos de partida passarão por quadros sancionatórios mais firmes, uma maior intervenção e supervisão de entidades supranacionais e uma maior transparência e celeridade nos Data Protection Impact Assessment (exigido até pelo art35º do RGDP). Assim, acreditamos veemente que a modernização da medicina terá de contar também com uma modernização e expansão dos paradigmas da *leges artis* de forma a minimizar os riscos desta perigosa, mas inevitável invasão dos meios tecnológicos no ato médico.

Considerações finais

Em síntese, o empreendedorismo em saúde constitui um domínio estratégico para o desenvolvimento sustentável dos sistemas de cuidados, ao promover soluções criativas e eficientes que respondem a desafios complexos, como o envelhecimento populacional, o aumento das doenças crónicas e as limitações de recursos financeiros e humanos. Este fenómeno caracteriza-se pela capacidade de identificar oportunidades de melhoria nos serviços, processos e produtos relacionados com a promoção, prevenção, diagnóstico e tratamento da saúde, traduzindo essas oportunidades em iniciativas concretas e sustentáveis.

A inovação, enquanto componente essencial do empreendedorismo, assume particular relevância neste sector. Ela pode manifestar-se sob diversas formas: tecnológica, através do desenvolvimento de dispositivos médicos, aplicações digitais e sistemas de apoio à decisão clínica; organizacional, mediante novos modelos de prestação de cuidados centrados no doente; ou social, pela criação de abordagens que aumentem a acessibilidade e a equidade na saúde. Assim, o empreendedorismo inovador impulsiona a transição de um modelo assistencial reativo para um paradigma preventivo, personalizado e baseado em dados.

Os empreendedores em saúde operam frequentemente em ecossistemas complexos, onde coexistem instituições públicas, empresas privadas, universidades e organizações da sociedade civil. O sucesso das iniciativas empreendedoras depende, por

isso, da capacidade de articulação entre estes atores, bem como do enquadramento regulatório e ético que assegure a segurança e a qualidade das inovações introduzidas. A transferência de conhecimento e a colaboração interdisciplinar são igualmente determinantes para o progresso neste domínio, permitindo transformar descobertas científicas em soluções com valor social e económico.

O empreendedorismo médico representa um instrumento de reforço da autonomia do ato clínico, ao conferir ao médico maior capacidade para decidir sobre os processos, os recursos e as estratégias de prestação de cuidados. Tal autonomia deve, contudo, ser acompanhada de um compromisso ético e regulatório que assegure que as decisões empresariais não se sobreponham aos princípios deontológicos da medicina. O desenvolvimento de competências em gestão e inovação, bem como a criação de ambientes institucionais que valorizem a iniciativa profissional, são condições essenciais para equilibrar a liberdade clínica com a responsabilidade social inerente ao exercício da medicina seja ao nível da formação básica ou contínua, quer ao longo do ciclo de vida, onde o ato-médico privilegiará o doente, qual pessoa humana que almeja a saúde e o bem-estar.

Em síntese, o empreendedorismo e a inovação em saúde representam motores fundamentais de transformação, contribuindo para a modernização dos sistemas de saúde, a eficiência dos serviços e o bem-estar das populações. O investimento em educação empreendedora, políticas públicas favoráveis e ambientes de experimentação controlada é crucial para fomentar uma cultura de inovação responsável e sustentável no sector da saúde.

Bibliografia

- Al-Musawi, S., & Houbby, N. (2019). Addressing the void of entrepreneurship development amongst medical students in the UK. *Advances in medical education and practice*, 10, 677–678. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S207533>
- American Medical Association. (2025). *How to give physicians autonomy and protect them from burnout*. AMA News Wire.
- Amann, J., Blasimme, A., Vayena, E., Frey, D., & Madai, V. I. (2020). Explainability for artificial intelligence in healthcare: A multidisciplinary perspective. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 20(1), 310. <https://doi.org/10.1186/s12911-020-01332-6>
- Batista, P., Meneses, B., Vaz, A. B. L., Pereira, A., & Oliveira-Silva, P. (2023). COVID-19 vaccine: Psychological impact in a Portuguese sample: COVID-19 vaccine: Psychological impact in a Portuguese sample. *Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde*, 36. <https://doi.org/10.5020/18061230.2023.14049>
- Borges, T. P., Schulz, S., Magalhães, J., Campos, L., Anjos, K., & Rosa, D. (2021). Estigmas relacionado à Covid-19 e sua prevenção. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 31(1), 1–6. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312021310103>
- Castanheira, C.A. (2024). Competências Empreendedoras para uma Europa Global. In J. Luna & R. Sequeira (Coord.). *Currículo Escolar: globalização e perspetivas globais [School Curriculum: globalization and global perspectives]*. (pp. 191-206). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN – 978-989-26-2508-9. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_11
- Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. (2016). Guia sobre desenvolvimento sustentável. *Centro de Informação Regional Das Nações Unidas Para a Europa Ocidental*, 1–38. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1411-4>

- Char, D. S., Shah, N. H., & Magnus, D. (2018). Implementing machine learning in health care—addressing ethical challenges. *The New England Journal of Medicine*, 378(11), 981–983. <https://doi.org/10.1056/NEJMp1714229>
- Coeckelbergh, M. (2020). Artificial intelligence, responsibility attribution, and a relational justification of explainability. *Science and Engineering Ethics*, 26(4), 2051–2068. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00146-8>
- Cordeiro, M. (2019). *Tratado de Direito Civil, IV (Parte Geral. Pessoas)*, 5.ª ed., Almedina, Coimbra, 2019
- De Hert, S. (2020) Burnout in Healthcare Workers: Prevalence, Impact and Preventative Strategies. *Local and Regional Anesthesia*, 171-183. <https://doi.org/10.2147/LRA.S240564>
- Deng D. (2018). Physician entrepreneurship: Why it matters to all of us. UWOMJ [Internet]. 2018 Jan. 20 [cited 2025 Apr. 11];86(S1):12-3. Available from: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/uwomj/article/view/2114>
- European Commission. (2020). *White paper on artificial intelligence: A European approach to excellence and trust*. <https://ec.europa.eu>
- Gerush, I., Khodorovskyy, V., Shchudrova, T., Korotun, O., & Bilous, T. (2024). OVERVIEW OF HEALTHCARE INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP. *Neonatology, Surgery and Perinatal Medicine*.
- González, J. (2021). *Ética, direitos e inteligência artificial na saúde: Um olhar interdisciplinar*. *Revista Bioética*, 29(1), 15-29. <https://doi.org/10.1590/1983-80422021291463>
- Gray, B. (1991). *Medical practice in organized settings: Redefining medical autonomy*. University of California, San Francisco.
- He, J., Baxter, S. L., Xu, J., Xu, J., Zhou, X., & Zhang, K. (2019). The practical implementation of artificial intelligence technologies in medicine. *Nature Medicine*, 25(1), 30–36. <https://doi.org/10.1038/s41591-018-0307-0>
- Hoang, H., & Perkmann, M. (2023). *Physician entrepreneurship: A study of early career physicians' founding motivations and actions*. *Social Science & Medicine*, 339, 116393.
- Khoja, S., Durrani, H., Scott, R. E., Sajwani, A., & Piryani, U. (2013). Conceptual framework for development of comprehensive e-health evaluation tool. *Telemedicine and E-Health*, 19(1), 48–53. <https://doi.org/10.1089/tmj.2012.0073>
- Machado, H., Silva, S. (2024). *Desafios Sociais e Éticos da Inteligência Artificial no Século XXI*. Braga: UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.130>
- Niccum, B. A., Sarker, A., Wolf, S. J., & Trowbridge, M. J. (2017). Innovation and entrepreneurship programs in US medical education: a landscape review and thematic analysis. *Medical Education Online*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2017.1360722>
- Morley, J., Machado, C. C. V., Burr, C., Cowls, J., Joshi, I., Taddeo, M., & Floridi, L. (2020). The ethics of AI in health care: A mapping review. *Social Science & Medicine*, 260, 113172. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113172>
- Nações Unidas. (2015). *Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- O'Neill, C., Matias, M. V., Peixoto, V. R., O'Neill, H., Aguiar, P., & Castela, E. (2022). Consulta Não Presencial no Serviço Nacional de Saúde Português Durante a Pandemia de COVID-19: Estudo da Opinião dos Médicos e Implicações para o Futuro. *Acta Médica Portuguesa*, 35(6), 455–467. <https://doi.org/https://doi.org/10.20344/amp.16724>
- O'Neill, P., Park, J., & Jang, H. (2022). Telemedicine in the COVID-19 era: A comparative study. *Journal of Medical Systems*, 46(3), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10916-021-01821-3>
- Pereira, A. & Queirós, C. (2021). *O Stress e as Suas Consequências na Saúde e no Bem-estar*. In I. Leal & Pais Ribeiro, J., *Manual de Psicologia da Saúde* (pp. 137-146). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Pereira, A., Semedo, C. & Dos Santos, N. (2023). Dos riscos psicossociais à saúde mental. In S. Antunes & A. Pereira (Coord.), *Avaliar, intervir e Prevenir os Riscos Psicossociais: Práticas e Recomendações*. pp. 63-99. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses
- Pires, A., Ferreira, D., Rodrigues, J., Martins, P., & Santos, T. (2021). Telemedicina, Telessaúde e Transformação Digital na Saúde. F. Mota & P. Roldão (eds.); *Cadernos A*. ATP - Associação Portuguesa de Telemedicina.
- Pons, E., Montero, G., & Roca, A. (2018). Impact of mechatronic in medicine. *Medisan*, 22(4), 421.

- Savulescu, J., Giubilini, A., Vandersluis, R., Mishra, Abhishek, M. (2024). Ethics of artificial intelligence in medicine. *Singapore Medical Journal* 65(3):p 150-158, March 2024. <https://doi.org/10.4103/singaporemedj.SMJ-2023-279>
- Shreffler, J., Petrey, J., & Huecker, M. (2020). The Impact of COVID-19 on Healthcare Worker Wellness: A Scoping Review. *The western journal of emergency medicine*, 21(5), 1059–1066. <https://doi.org/10.5811/westjem.2020.7.48684>
- Suryavanshi N, Kadam A, Dhumal G, Nimkar S, Mave V, Gupta A, Cox SR, Gupte N. (2020). Mental health and quality of life among healthcare professionals during the COVID-19 pandemic in India. *Brain Behav.* 2020 Nov;10(11):e01837. doi: 10.1002/brb3.1837.
- Topol, E. (2019). *Deep medicine: How artificial intelligence can make healthcare human again*. Basic Books.
- Vallascas, F., & Guagliardo, L. (2018). *Physicians' professional autonomy and their organizational identification with their hospital*. *BMC Health Services Research*, 18, 775.
- Vaz, B. L, Ferreira S. (2025). Unusual case of cervical swelling. *Pediatr Oncall J.* 22: 42. doi: 10.7199/ped.oncall.2025.11
- Wilden, R., Garbuio, M., Angeli, F., & Mascia, D. (2018). *Entrepreneurship in Healthcare* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315157993>
- Wouters, T., Groenewegen, P., & Dirksen, C. (2014). *Physician entrepreneurship explained: A case study of intra-organizational dynamics in Dutch hospitals and specialty clinics*. *Human Resources for Health*, 12, 28.

Marketing de entretenimento como ferramenta educativa: lições empreendedoras a partir do caso BTS

Stefany Lobato Guimarães

Universidade Federal do Amapá | stefanyguimaraes94@gmail.com

Camille de Souza Nunes

Universidade Federal do Amapá | rscamille2002@gmail.com

Ronalty Rocha

Instituto Federal de Sergipe | ronaltyrocha@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa as estratégias de marketing de entretenimento adotadas pelo grupo BTS, com foco em seu potencial como instrumento de apoio à educação empreendedora. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, utilizou estudo de caso com a fanbase amapaense AMAPARMY, por meio de grupo focal online. Os resultados revelam um ecossistema de marketing de entretenimento sofisticado, baseado em presença transmídia, engajamento emocional, gamificação, conteúdos exclusivos e atuação social. Emergiram sete categorias analíticas que ampliam a compreensão do marketing de entretenimento como ferramenta pedagógica. O estudo demonstra que as práticas do BTS favorecem o desenvolvimento de competências empreendedoras como criatividade, gestão de marca e protagonismo juvenil. Conclui-se que o marketing de entretenimento pode ser incorporado à educação empreendedora como metodologia ativa, conectada à cultura digital e à realidade dos estudantes, contribuindo para a formação de jovens críticos, inovadores e engajados socialmente.

Palavras-chave: Marketing de entretenimento; Educação empreendedora; Engajamento digital e juvenil.

ABSTRACT: This article analyzes the entertainment marketing strategies employed by the group BTS, focusing on their potential as a tool to support entrepreneurial education. Adopting a qualitative, descriptive approach, the study uses a case study of the Amapá-based fanbase AMAPARMY, through an online focus group. The findings reveal a sophisticated marketing ecosystem characterized by transmedia presence, emotional engagement, gamification, exclusive content, and social advocacy. Seven analytical categories emerged, expanding the understanding of entertainment marketing as a pedagogical resource. The study demonstrates that BTS's practices foster the development of entrepreneurial competencies such as creativity, brand management, and youth protagonism. It concludes that entertainment marketing can be incorporated into entrepreneurial education as an active methodology, aligned with digital culture and students' realities, contributing to the formation of socially engaged, innovative, and critically aware young individuals.

Keywords: Entertainment Marketing; Entrepreneurial Education; Digital and Youth Engagement.

1 INTRODUÇÃO

Na área de marketing, dentre suas múltiplas classificações - como direto, de relacionamento, promocional ou de nicho - destaca-se, na contemporaneidade digital, o marketing de entretenimento, que utiliza o lazer como meio para gerar experiências, fidelização e engajamento de públicos diversos (Goulart e Balestrin, 2023).

Esse tipo de marketing tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente nas indústrias culturais (Guimarães et al, 2025), como música, cinema, jogos (Foutz, 2017; Andrade, 2018), nas quais o consumo de bens e serviços é intensificado pelas mídias sociais, plataformas de streaming e estratégias digitais de comunicação (Bento & Santos, 2017).

Nesse cenário, o fenômeno do K-pop e, particularmente, o grupo sul-coreano BTS, surgem como objeto de estudo exemplar. O BTS é reconhecido globalmente por suas estratégias de marketing altamente planejadas, baseadas em forte presença digital, engajamento com fãs, identidade visual consistente e ações sociais integradas à sua imagem, evidenciando o uso abrangente e integrado de estratégias baseadas no marketing de entretenimento (Guimarães et al., 2025).

A partir desse enfoque, o grupo BTS revela-se não apenas como um caso de sucesso na indústria do entretenimento, mas também como um potente instrumento pedagógico para a educação empreendedora. Suas estratégias de marketing demonstram domínio de competências essenciais ao empreendedorismo contemporâneo, como inovação, gestão de marca, uso estratégico das redes sociais, construção de comunidades engajadas e alinhamento com causas sociais (Guimarães et al., 2025). Tais elementos permitem que educadores utilizem o exemplo do BTS para promover reflexões críticas sobre o funcionamento do mercado cultural, estimulando nos estudantes habilidades como visão estratégica, criatividade, adaptabilidade e liderança.

Com base nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias de marketing de entretenimento do grupo BTS, destacando seu potencial como instrumento de apoio à educação empreendedora. Ao investigar as práticas de engajamento e fidelização de fãs, especialmente por meio do estudo do AMAPARMY - fanpage amapaense voltada à promoção de eventos e ações relacionadas ao grupo - busca-se identificar aprendizados que extrapolam o entretenimento e podem ser aplicados na formação de jovens empreendedores.

Ademais, levantamento em bases científicas como SPELL e Scopus revelou a escassez de estudos que integrem de forma sistemática os campos da educação empreendedora e do marketing de entretenimento, o que reforça a originalidade e a contribuição desta pesquisa para o avanço científico das áreas estudadas.

2 CONVERGÊNCIA ENTRE MARKETING DE ENTRETENIMENTO E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

No contexto do marketing de entretenimento, duas estratégias ganham especial destaque: o inbound marketing e o marketing digital. Essas abordagens se mostram particularmente eficazes na criação de vínculos com o público por meio de conteúdos relevantes, interativos e emocionalmente envolventes.

O inbound marketing tem como foco atrair e encantar o público a partir de conteúdos que se alinham aos seus interesses, permitindo que o consumidor se aproxime da marca de forma espontânea e engajada (Almeida, 2019). Já o marketing digital, ou e-marketing, utiliza plataformas online e redes sociais para divulgar produtos e serviços por meio de publicidade interativa e segmentada (Bento e Santos, 2017). Ambas as estratégias estão diretamente relacionadas à lógica do marketing de entretenimento, uma vez que buscam promover experiências de consumo por meio do lazer, da interatividade e da construção de comunidades engajadas.

Nesse sentido, a literatura aponta diversas táticas (e/ou estratégias) recorrentes no marketing de entretenimento (Almeida et al., 2022; Goulart e Balestrin, 2023), conforme sistematizado no Quadro 1.

QUADRO 1 - Estratégias de Marketing do Entretenimento

Estratégia de marketing de entretenimento	Descrição
Mídias Sociais	Conteúdo visual, postagem interativa, criação de hashtags, <i>challenger</i> , blogs, anúncios pagos, <i>storytelling</i> , campanhas publicitárias, lives e eventos virtuais.
Gamificação	Sorteios, <i>quiz</i> , simulações, desafios, <i>trivia</i> e outros jogos interativos.
Desenvolvimento de Conteúdo	Conteúdos exclusivos, entrevistas, vlogs, vídeos de bastidores, documentário e podcast.
Parceria, Colaboração e Patrocínio	Parceria com marcas e empresas famosas. Colaborações com influenciadores, criadores de conteúdo, artistas, atores ou esportistas. E patrocínio em festivais, eventos, programas de TV, filmes e séries.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025) a partir da revisão literária de Almeida et al. (2022), Goulart e Balestrin (2023), Almeida (2019).

A partir desse panorama, é possível reconhecer o marketing de entretenimento como um potente instrumento pedagógico para a educação empreendedora. Esta, por sua vez, é compreendida como um processo que visa promover a transferência de conhecimento e o desenvolvimento de competências voltadas à criação de bens, serviços e novos empreendimentos (Arruda et al., 2023; Ribeiro e Plonski, 2020; Nabi et al., 2017). Para além do conteúdo teórico, autores como Dwivedi (2025) e Otache et al. (2025) defendem que a educação empreendedora estimula habilidades como criatividade, pensamento crítico, autoconfiança e resolução de problemas, elementos claramente presentes nas ações estratégicas de marketing do entretenimento.

Complementarmente, Zhang et al., (2025) entendem a educação empreendedora como um campo adaptativo, capaz de preparar os estudantes para atuar em ambientes de constante transformação digital. Para isso, recomendam metodologias ativas e o uso de tecnologias que simulem ambientes reais de negócios, favorecendo a experimentação e a personalização da aprendizagem. Assim, ao incorporar estratégias de marketing de entretenimento, os educadores podem fomentar, de forma prática e contextualizada, as competências essenciais à formação de jovens empreendedores.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão e interpretação de fenômenos sociais por meio do contato direto com o objeto de estudo (Proetti, 2017), permitindo captar a complexidade do marketing de entretenimento do grupo BTS a partir das percepções de fãs amapaenses. De natureza descritiva, o estudo buscou delinear práticas e estratégias adotadas pelo grupo (Triviños, 1987), com foco metodológico no estudo de caso da fanbase AMAPARMY, coletivo local atuante na divulgação e promoção do BTS no Amapá. Para a coleta de dados, utilizou-se o on-line focus group (Schröeder & Klering, 2009), realizado via Google Meet com cinco administradoras do grupo. O roteiro da entrevista contemplou quatro categorias analíticas: mídias sociais, gamificação, desenvolvimento de conteúdo e parcerias, conforme identificado no referencial teórico. A análise seguiu as etapas propostas por Birochi (2015), abrangendo seleção, codificação, tabulação, análise e interpretação.

A fanbase AMAPARMY foi selecionada pelo seu papel relevante como promotora de eventos culturais e divulgadora da imagem do BTS no Amapá, atuando desde 2023 com foco no fortalecimento do pertencimento entre fãs locais. No cenário mercadológico, o BTS destaca-se por estratégias inovadoras de marketing digital e de entretenimento, impactando significativamente a indústria cultural global (Guimarães et al., 2025; Leonel, 2024). Como apontam Rocha (2022) e Leonel (2024), o grupo não apenas adotou, mas moldou práticas que redefiniram padrões da indústria, tornando-se referência internacional. Sua habilidade em criar narrativas e mobilizar comunidades engajadas justifica sua escolha como objeto de análise, especialmente por seu potencial pedagógico na educação empreendedora.

4 BTS E O MARKETING DE ENTRETENIMENTO: ANÁLISES, CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES EMERGENTES

Conforme sintetizado no Quadro 2, as principais categorias de análise contemplaram: mídias sociais, gamificação, parcerias e desenvolvimento de conteúdos, todas convergindo para a construção de uma marca artística global, profundamente conectada com seu público.

QUADRO 2 - Síntese de Resultados da Pesquisa

Categorias Temáticas	Principais Resultados/Percepções
Mídias Sociais	O grupo é acompanhado em diversas plataformas (Instagram, Twitter/X, YouTube, TikTok, Facebook, Weverse). Fãs engajados são vistos como um grande diferencial, promovendo o grupo organicamente.
Gamificação	Weverse: Plataforma multifuncional para conexão entre fãs e ídolos, conteúdo exclusivo e interação com outros membros do <i>fandom</i> . Jogos de aplicativos (<i>BTS World</i> , <i>BTS Universe</i>), quizzes e jogos em shows para criar envolvimento e interação com os fãs.
Parcerias, Colaborações e Patrocínios	Parcerias com grandes marcas (Samsung, Hyundai, NBA), colaborações com outros artistas e participação em ONGs. Conteúdo criativo que atrai compradores e expande o público.
Desenvolvimento de conteúdos	Vídeos Musicais, <i>Reality Shows</i> e Documentários: Conteúdo que aproxima os fãs do grupo, mostrando seu lado humano e gerando identificação. Utilizados como entretenimento diário e para aliviar o estresse. Uso de Youtube e TikTok: Uso natural dessas plataformas pelo grupo. A Promoção é feita principalmente pelos fãs de forma orgânica. Formas de divulgação: Estratégias eficazes para manter o engajamento e fidelidade dos fãs, devido à presença constante, acessibilidade e conhecimento do que o público quer e precisa.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2025)

Nas mídias sociais, a presença do grupo se dá de forma expansiva e articulada, com atuação simultânea em plataformas como Instagram, Twitter (X), YouTube, TikTok, Facebook e especialmente Weverse - esta última destacada pelas entrevistadas como um espaço privilegiado para conteúdos exclusivos e interação direta com os fãs. Essa presença diversificada confirma a lógica transmídia do marketing de entretenimento, na qual diferentes mídias são utilizadas de modo complementar para ampliar a experiência do consumidor (Jenkins et al., 2013).

O engajamento nas redes ultrapassa o simples consumo: fãs atuam como coprodutores simbólicos, promovendo ativamente o grupo e influenciando decisões de mercado (Tavares e Costa, 2022). Os relatos das entrevistadas destacam que o vínculo com o BTS não apenas funcional, mas fortemente afetivo e identitário, confirmando a perspectiva de Dessart et al. (2016), segundo a qual comunidades online se estruturam com base em conexões emocionais duradouras. Tal engajamento transforma os fãs em agentes promotores da marca, sustentando um ciclo de cocriação e lealdade.

No campo do desenvolvimento de conteúdo, os vídeos musicais, documentários e reality shows aparecem como elementos centrais da estratégia de humanização da marca. Esses materiais não apenas entretêm, mas aproximam os fãs da rotina e da subjetividade dos integrantes, permitindo que os artistas sejam percebidos como indivíduos reais e relacionáveis. Essa tática amplia o alcance emocional e reforça o vínculo identitário com o público, conforme argumentam Tavares e Costa (2022), ao sugerirem que o consumo de entretenimento se torna um espaço de conforto subjetivo.

As ações de marketing de entretenimento do BTS se estendem para além da promoção musical, sendo pautadas por valores sociais e vínculos simbólicos. Campanhas como “Love Myself”, em parceria com a UNICEF, e discursos em fóruns internacionais, como a ONU, mostram que o grupo atua também como vetor de causas sociais, o que contribui para um modelo de marketing relacional e sensível (Castro, 2012). A mobilização do fandom ARMY em iniciativas ambientais e sociais exemplifica essa lógica, na qual o consumidor se torna um colaborador ativo da marca (Oltramari; Córdova; Tonelli, 2019).

A gamificação é outro pilar central da atuação do BTS. Jogos como “BTS World” e “BTS Universe”, além de quizzes e desafios nos shows, criam experiências lúdicas e imersivas que reforçam a lealdade à marca. Conforme Rodrigues et al., (2021), a gamificação modifica o comportamento dos consumidores ao promover envolvimento genuíno, o que se comprova na maior permanência nos conteúdos e na disposição para participar de eventos. Ao integrar desafios e jogos em suas interações, o BTS gera uma experiência coletiva de pertencimento e diversão compartilhada, transformando fãs em participantes ativos das narrativas e ações do grupo.

A estratégia também inclui parcerias e colaborações que ampliam a marca para além do universo musical. A associação com grandes marcas como Samsung, Hyundai e NBA, além de colaborações com artistas de diferentes gêneros e estilos, demonstra a capacidade do BTS de se posicionar em múltiplos mercados. A colaboração do membro Suga com a NBA é um exemplo expressivo dessa transversalidade, permitindo que o grupo se insira em outras culturas de consumo e reforce sua presença global. Como argumentam Azevedo et al., (2022), parcerias bem estruturadas contribuem para ampliar o público e gerar valor simbólico à marca.

Outro aspecto relevante evidenciado na pesquisa é o papel do algoritmo como mediador estratégico do engajamento digital. Conforme Kaufman & Santaella (2020), os algoritmos operam como filtros invisíveis que determinam quais conteúdos são vistos, curtidos e compartilhados, a partir do comportamento dos usuários. Essa lógica, muitas vezes inconsciente, potencializa a circulação dos conteúdos do BTS e fortalece sua presença no cotidiano dos fãs, operando como parte essencial das estratégias de visibilidade e manutenção da audiência.

Ao longo da análise qualitativa dos dados, emergiram novas categorias interpretativas que ampliaram o escopo teórico inicial do estudo. Foram identificadas sete categorias emergentes: engajamento social e fidelidade dos fãs (army), marketing baseado no encantamento, participação em eventos e campanhas de fãs, conteúdo exclusivo e interativo (membership weverse), tendências de marketing, fator emocional e algoritmo. Estas categorias não apenas aprofundam as compreensões teóricas, como também evidenciam a sofisticação do marketing de entretenimento praticado pelo grupo.

A categoria Engajamento Social e Fidelidade dos Fãs (ARMY) mostra que o público atua de forma espontânea em campanhas sociais e ambientais, sustentando uma lealdade que vai além da música. A dimensão Marketing Baseado no Encantamento refere-se às

narrativas afetivas que despertam admiração e empatia, favorecendo a construção de vínculos identitários com a marca. Já a Participação em Eventos e Campanhas de Fãs destaca o protagonismo dos fãs em ações organizadas de forma colaborativa, reforçando o sentimento de pertencimento.

A dimensão Conteúdo Exclusivo e Interativo, especialmente via Weverse, revela como o acesso privilegiado a bastidores, transmissões ao vivo e pré-vendas contribui para a monetização afetiva da relação fã-artista. A categoria Tendências de Marketing evidencia a adaptação constante do grupo a novos formatos e plataformas digitais. O Fator Emocional, por sua vez, aparece como elemento estruturante da experiência do fã, que consome o conteúdo como forma de alívio emocional, inspiração e pertencimento. Por fim, a categoria Algoritmo destaca o papel das plataformas digitais como agentes ativos de mediação e promoção, compondo o cenário contemporâneo de visibilidade cultural.

Os resultados indicam que o sucesso do BTS se baseia em uma estratégia híbrida e relacional que combina presença digital planejada, engajamento emocional e colaboração do público. Ao valorizar a autenticidade, a experiência e a cocriação, o grupo constrói um ecossistema de significados que transcende o entretenimento tradicional. Essa abordagem permite que o marketing de entretenimento se configure como prática educativa e cultural, capaz de promover competências empreendedoras, como inovação, gestão de marca, inteligência emocional e engajamento comunitário.

Em síntese, o marketing de entretenimento do BTS constitui uma referência inovadora ao integrar afetividade, cultura digital, participação social e estratégias de visibilidade. Ao ampliar as categorias analíticas e evidenciar os múltiplos fatores que sustentam o engajamento do grupo, a pesquisa contribui para o avanço teórico na área e sugere novas possibilidades de aplicação no campo da educação empreendedora, sobretudo ao considerar o protagonismo juvenil e a construção de valor por meio da experiência compartilhada, conforme discutido a seguir.

4.1 Educação Empreendedora a partir do Marketing de Entretenimento: Categorias, Estratégias e Competências

As estratégias adotadas por artistas e grupos da indústria do entretenimento - como o BTS - podem ser traduzidas em metodologias educacionais inovadoras, capazes de promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências empreendedoras. Ao articular conceitos fundamentais da educação empreendedora com práticas de mercado e categorias emergentes identificadas na análise, busca-se demonstrar como o marketing de entretenimento pode contribuir para uma formação conectada à realidade contemporânea, engajadora e centrada no protagonismo juvenil.

No aspecto teórico, os resultados evidenciam conceitos-chave da educação empreendedora, como criação de valor, cocriação, personalização da experiência, engajamento emocional e gestão da marca pessoal e coletiva, possibilitando uma análise

crítica de práticas contemporâneas de mercado em sintonia com autores como Nabi et al., (2017) e Ribeiro & Plonski (2020). As categorias emergentes, como encantamento, conteúdo interativo, fidelidade dos fãs e uso de algoritmos, aprofundam essas discussões ao mostrar como o marketing de entretenimento pode transcender a promoção e se constituir como narrativa identitária, adaptável e socialmente engajada, aproximando-se das perspectivas críticas da educação empreendedora.

Do ponto de vista prático, o estudo oferece um repertório de ações e estratégias aplicáveis em contextos educacionais, como o uso da gamificação, da criação de conteúdo transmídia, do engajamento com comunidades online, da atuação em causas sociais e do uso estratégico de plataformas digitais. Essas práticas podem ser traduzidas em metodologias ativas dentro de sala de aula, como oficinas de criação de campanhas, simulações de estratégias de marketing digital ou projetos de impacto social com base na lógica do fandom, promovendo aprendizagem significativa e contextualizada.

O estudo evidencia que o marketing de entretenimento praticado pelo BTS estimula diretamente habilidades e competências empreendedoras como criatividade, pensamento crítico, comunicação eficaz, capacidade de liderança, uso estratégico da tecnologia e inteligência emocional, reconhecidas como competências essenciais à formação de jovens empreendedores (Dwivedi, 2025; Zhang et al., 2025). Ao analisar o comportamento dos fãs como agentes ativos, criadores e organizadores de campanhas, percebe-se a emergência de uma cultura empreendedora em rede, onde o protagonismo, a autonomia e a colaboração são continuamente exercitadas.

Destacando as categorias emergentes identificadas, tem-se que o “Engajamento Social e Fidelidade dos Fãs (ARMY)”, pode ser abordada teoricamente por meio da discussão sobre marketing de causa, propósito de marca e fidelização de clientes. Na prática, os alunos podem ser desafiados a criar campanhas com impacto social associadas a marcas fictícias ou reais, desenvolvendo competências como empatia, liderança comunitária e responsabilidade socioambiental.

Já a categoria “Estratégia de Marketing Baseada no Encantamento” permite explorar conceitos como branding emocional, storytelling e experiência do cliente, sendo possível propor atividades práticas voltadas à criação de narrativas de marca que gerem identificação com o público. Com isso, os estudantes desenvolvem habilidades como criatividade, comunicação e conexão emocional com o consumidor.

A categoria “Participação em Eventos e Campanhas de Fãs” destaca a atuação ativa de comunidades em torno de marcas, podendo ser trabalhada teoricamente a partir da análise da dinâmica entre marca e comunidade. Atividades como a simulação de eventos de lançamento e campanhas de ativação de marca contribuem para desenvolver competências como organização, trabalho em equipe e engajamento. A categoria “Conteúdo Exclusivo e Interativo”, por sua vez, pode ser explorada com base no estudo de modelos de negócio por assinatura e fidelização por exclusividade. A criação de plataformas fictícias com conteúdos segmentados e benefícios diferenciados estimula o planejamento estratégico e o

desenvolvimento de competências como segmentação de público e gestão da experiência do cliente.

A categoria “Tendências de Marketing” permite refletir sobre a transformação digital e o comportamento do consumidor, sendo indicada a proposição de atividades que envolvam o mapeamento de tendências em redes sociais e a construção de planos de marketing digital adaptados a diferentes perfis de público. Essa abordagem favorece competências como atualização constante, análise de mercado e flexibilidade diante das mudanças. Por sua vez, o “Fator Emocional” pode ser analisado com base na psicologia do consumidor e no marketing sensorial, promovendo oficinas criativas voltadas à construção de campanhas com foco emocional, o que desenvolve empatia, inteligência emocional e comunicação persuasiva.

Por fim, a categoria “Algoritmo” oferece oportunidade para introduzir conhecimentos sobre o funcionamento de redes sociais, mecanismos de recomendação e estratégias de alcance orgânico e pago. Oficinas de impulsionamento de conteúdo com base em métricas digitais podem ser aplicadas, estimulando o letramento digital, a análise de dados e a tomada de decisão orientada por evidências.

Além das categorias emergentes, outras estratégias do marketing de entretenimento identificadas na análise, como gamificação, narrativa transmídia, parcerias estratégicas e presença digital articulada, também devem ser integradas ao ensino da educação empreendedora. Isso pode ocorrer por meio de estudos de caso (como os jogos BTS World ou colaborações com a NBA), projetos práticos interdisciplinares para criação de startups culturais ou simulações de ações de marketing, incluindo planejamento, cronograma, pitch e orçamento.

A fim de operacionalizar essas abordagens, recomenda-se o uso de metodologias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), com a criação de campanhas inspiradas no modelo de atuação do BTS; a gamificação das aulas, com recompensas simbólicas e simulações de mercado; e estudos de caso com *role-play*, em que os estudantes assumem papéis como gestores, influenciadores, fãs ou investidores. Também se destaca o potencial das oficinas digitais, que introduzem ferramentas de edição, plataformas de design e redes sociais como meios de criação e divulgação de conteúdo.

Ao utilizar essas categorias como eixo estruturante de atividades pedagógicas, a educação empreendedora torna-se mais conectada às linguagens e práticas da cultura pop contemporânea, promovendo a aprendizagem significativa, contextualizada e voltada à formação integral dos estudantes. O marketing de entretenimento, nesse contexto, constitui-se como recurso didático inovador e adaptativo, capaz de articular conteúdos relevantes com o desenvolvimento de competências empreendedoras essenciais para atuação em um mundo em constante transformação.

5. CONCLUSÕES

A presente pesquisa buscou analisar as estratégias de marketing de entretenimento adotadas pelo grupo BTS, destacando seu potencial como instrumento de apoio à educação empreendedora. As ações do grupo revelam uma estrutura híbrida de marketing de entretenimento que combina emoção, narrativa, engajamento comunitário e inteligência de dados, com base em algoritmos e tendências digitais.

Nesse contexto, a atuação do BTS se configura como uma referência inovadora para o campo do marketing e da educação empreendedora. Do ponto de vista teórico, ao identificar categorias emergentes como engajamento social e fidelidade dos fãs, marketing baseado no encantamento, participação em eventos e campanhas de fãs, conteúdo exclusivo e interativo, tendências de marketing, fator emocional e algoritmo, amplia-se a literatura sobre marketing de entretenimento e aponta-se para a construção de uma marca baseada em valores compartilhados, pertencimento e propósito.

Do ponto de vista prático, os resultados sugerem aplicações pedagógicas relevantes, posto que a pesquisa demonstra que estratégias como gamificação, criação de conteúdo, e mobilização podem ser incorporadas à sala de aula como práticas que promovem competências empreendedoras como criatividade, protagonismo, gestão de marca, comunicação digital, pensamento estratégico e inteligência emocional. As categorias emergentes oferecem uma contribuição didática valiosa, sobretudo para atividades baseadas em metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, oficinas digitais e estudos de caso simulados.

Ademais, o estudo revela que o marketing de entretenimento, quando analisado criticamente, pode servir como ponte entre cultura juvenil e processos de ensino-aprendizagem, favorecendo abordagens pedagógicas mais engajadoras e conectadas com a realidade sociocultural dos estudantes. A atuação dos fãs como organizadores, criadores e mobilizadores sociais evidencia práticas empreendedoras que ocorrem fora dos ambientes formais, mas que possuem alto valor formativo e potencial educativo.

Para estudos futuros, recomenda-se explorar comparativamente o marketing de entretenimento de outros artistas ou coletivos culturais, a fim de identificar padrões e singularidades. Também se sugere o aprofundamento das conexões entre marketing cultural, educação empreendedora e juventudes, com foco em práticas pedagógicas que utilizem referências da cultura pop contemporânea como recurso didático.

Em conclusão, o marketing de entretenimento praticado pelo BTS demonstra-se não apenas como um conjunto de estratégias eficazes de visibilidade e engajamento, mas como um modelo de atuação que articula emoção, cultura e comunidade de forma inovadora e poderosa. Sua análise oferece contribuições teóricas para os campos do marketing e da educação e, ao mesmo tempo, abre caminhos práticos para a construção de experiências educacionais mais conectadas, criativas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- Almeida, E. R., Kroetz, B. F., Striquer, L. P., Veiga, N. K. da, Cansini, V. C., & Oliveira, M. T. de. (2022). Estratégias de marketing para expansão da carreira de artistas: O caso da cantora Anitta. *Memorial TCC - Caderno da Graduação*, 8(1), 111–136.
- Almeida, S. S. (2019). Estratégias de inbound marketing em uma indústria 3.0. *Gepros: Gestão da Produção, Operações e Sistemas*, 14(3), 1–13.
- Andrade, D. M. R. de. (2018). *Marketing de experiências e a sua influência no branding de bandas musicais: O caso do Coldplay* (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Administração). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Arruda, C., Burcharth, A., Barcellos, E. P., & Lourencini, S. P. (2023). Impactos da educação empreendedora em alunos brasileiros do ensino superior: Um estudo empírico comparando disciplinas obrigatórias e eletivas. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 12(3), e2071.
- Azevedo, A. L. C. de., Toaldo, D. C., Dipp, L. M., Golia, L. R. P., & Gonçalves, M. O. (2022). *Marketing global e interculturalidade: Um estudo de caso da “marca” Anitta* (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Negócios Internacionais). FAE Centro Universitário.
- Bento, J. P., & Santos, P. R. dos. (2017). O marketing digital no mercado do entretenimento no Brasil. *Unoescc & Ciência - ACHS Joaçaba*, 8(2), 199–210.
- Castro, G. G. S. (2012). Entretenimento, sociabilidade e consumo nas redes sociais: Cativando o consumidor-fã. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, 14(2), 133–140.
- Dessart, L., Veloutsou, C., & Morgan-Thomas, A. (2015). Consumer engagement in online brand communities: A social media perspective. *Journal of Product & Brand Management*, 24(1), 28–42.
- Dwivedi, Y. K. (2025). Generative Artificial Intelligence (GenAI) in entrepreneurial education and practice: emerging insights, the GAIN Framework, and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 21(1).
- Goulart, G. S., & Balestrin, V. A. (2023). Marketing de entretenimento: A influência midiática da publicidade inserida nas gravações de reality shows. *Revista Foco*, 16(6), 1–10.
- IFPI. (2024, outubro 10). *BTS anunciados como os vencedores do IFPI Global Recording Artist of the Year Award*. <https://www.ifpi.org/bts-announced-as-the-winners-of-ifpi-global-recording-artist-of-the-year-award/>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. NYU Press.
- Kaufman, D., & Santaella, L. (2020). O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. *Revista Famecos*, 27(1), e34074.
- Leonel, M. E. L. (2024). *A indústria cultural sul-coreana e sua relação com o desenvolvimento econômico do país: A relevância do K-pop no contexto atual* (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Relações Internacionais). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp).
- Nunes, C. de S., & Guimarães, S. L. (2025). Muito além da música: A arquitetura do marketing de entretenimento do grupo BTS (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amapá). Universidade Federal do Amapá.
- Oltramari, A. P., Córdova, R., & Tonelli, M. J. (2019). Trabalhador-consumidor: A atração de jovens pelo employer branding na escolha profissional. *Cadernos EBAPE.BR*, 17(Edição Especial), 684–698.
- Otache, I. (2025). The links between entrepreneurial education, self-efficacy, attitude and behaviour: A serial mediation model. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101146..
- Proetti, S. (2017). As pesquisas qualitativas e quantitativas como método de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*, 4.
- Rocha, M. A. A. T. (2022). *A influência das celebridades na construção da identidade dos fãs: O caso do fandom Army do BTS* (Monografia de Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Schröeder, C. da S., & Klering, L. R. (2009). On-line focus group: Uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. *Cadernos EBAPE.BR*, 7(2), Art. 7.

- Tavares, T. R. B., & Costa, L. M. A. (2022). I purple you! O engajamento no comportamento de consumo de conteúdo do grupo BTS. In *Anais do XLVI Encontro da ANPAD*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- TIME. (2020, dezembro). *Artista do ano 2020 da TIME - BTS*. <https://time.com/entertainer-of-the-year-2020-bts/>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Zhang, J., Wu, Q., & Wei, J. (2025). Exploration and exploitation juggling for novice entrepreneurs: Examination of action complexity on the perspective of individual ambidexterity in entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101145. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101145>.



Educação Empreendedora e Inovação Social: Construindo Pontes para Criar Valor reúne os artigos selecionados no IV Congresso Internacional de Educação Empreendedora e Cidadania (CiEEECi 2025), realizado em Aracaju, Brasil, sob o lema **Construindo Pontes com os Municípios Empreendedores**.

A obra apresenta investigações, estudos de caso e reflexões que exploram o papel da educação empreendedora na formação de cidadãos capazes de inovar, criar valor e responder aos desafios sociais contemporâneos. Ao integrar contributos de diferentes áreas — da educação às políticas públicas, do empreendedorismo social às tecnologias emergentes — este livro testemunha o dinamismo de uma comunidade internacional dedicada à investigação e à prática da educação empreendedora, promovendo pontes entre conhecimento, territórios e desenvolvimento humano. Entre ciência, educação e ação, esta obra convida-nos a construir pontes que transformam conhecimento em valor para a sociedade.