

Empreendedorismo no currículo dos cursos de Administração: uma análise da organização didático-pedagógica*

Liliane Oliveira Guimarães**

RESUMO

Apresentar o histórico da implantação de disciplinas de empreendedorismo nos currículos de cursos de graduação e pós-graduação (MBAs) em administração de escolas de negócios de universidades norte-americanas e analisar a organização didático-pedagógica de disciplinas dessa natureza, especificamente conteúdos e metodologias de ensino, são os objetivos deste trabalho. Detalham-se os fatores que impulsionaram a implantação de disciplinas de empreendedorismo na grade curricular e avalia-se, pelos planos de ensino resumidos publicados no compêndio de Vesper (1993), a configuração de 319 disciplinas ofertadas em 116 universidades norte-americanas. O trabalho é de caráter exploratório e conteúdos e técnicas instrucionais foram identificados conforme os tópicos exibidos nas sínteses de ementas e descrições de cursos. Tomando-se como referência as recomendações didático-pedagógicas para o ensino do empreendedorismo, realiza-se uma avaliação dos temas privilegiados e da dinâmica impressa ao processo pedagógico.

Palavras-chave: Empreendedorismo; Currículo; Organização didático-pedagógica.

Disciplinas sob os rótulos empreendedorismo, criação de empresas, gestão de pequenos negócios, *marketing* para empreendedores e inúmeras outras com denominações indicativas de formação empreendedora foram introduzidas massivamente no sistema universitário norte-americano a partir da década de 80 (VESPER, 1985; SOLOMON e FERNALD JR., 1991; VESPER e GARTNER, 1997). Quais teriam sido os motivos que levaram as instituições de ensino superior norte-

* Agradeço à Capes e à Fulbright por terem financiado a pesquisa que deu origem a este artigo, apresentado no XXVI Enanpad.

** Doutora em Administração, professora do Mestrado Profissional em Administração da PUC Minas. e-mail: lilianeog@pucminas.br

americanas a introduzir disciplinas dessa natureza? E quais seriam especificamente os conteúdos e as metodologias de ensino concernentes a essas disciplinas?

A constatação do crescimento na oferta de disciplinas de empreendedorismo nos currículos de graduação e MBA norte-americanos motivou a investigação do histórico dessa trajetória e a configuração adquirida por essas disciplinas em termos de sua organização didático-pedagógica, especificamente, os conteúdos programáticos prioritariamente contemplados e as metodologias de ensino/aprendizagem usualmente utilizadas.

Para a construção do histórico de inserção de disciplinas de empreendedorismo na grade curricular dos cursos de graduação e MBA de escolas de negócios norte-americanas, foram pesquisados anais de congressos, artigos de revistas e livros. O compêndio de planos de ensino de disciplinas de empreendedorismo publicado em 1993, por Karl H. Vesper, da Universidade de Washington, Seattle, serviu de base para a identificação da predominância de conteúdos e metodologias de ensino utilizados em disciplinas dessa natureza. O compêndio apresenta a descrição básica da organização didático-pedagógica de disciplinas de empreendedorismo oferecidas em 272 universidades. No entanto, como nosso objetivo era estudar e compreender a experiência norte-americana, ativemos-nos a identificar e analisar conteúdos de disciplinas somente ofertadas em universidades dos Estados Unidos.

Disciplinas de cento e vinte universidades norte-americanas constavam no compêndio. Algumas detalharam mais de uma disciplina, totalizando, em nossos dados para análise, 333 disciplinas de formação empreendedora. Dessas, numa reavaliação, 14 foram excluídas porque, apesar de ofertadas em universidades norte-americanas, integravam currículos de outros cursos, o que fugia ao nosso interesse de pesquisa. Ao final, portanto, analisamos 319 disciplinas oferecidas em cursos de administração – graduação e MBA – de 116 universidades norte-americanas.

FORMAÇÃO EMPREENDEDORA: PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

As recomendações para o ensino do empreendedorismo partem do mais geral às sugestões mais específicas em termos de conteúdos a serem contemplados. Rabbior (1990), por exemplo, opta por propor alguns elementos que, na sua opinião, devem ser observados ao se elaborar um programa de formação empreendedora. Estabelecimento de objetivos claros para o programa é um desses elementos. Para o autor, o sucesso do curso está diretamente relacionado à capacidade de se estabelecer coerência entre objetivos e avaliação.

Avaliando exclusivamente os conteúdos em si, o trabalho de Gorman *et al.* (1997)

identifica e analisa os conteúdos programáticos propostos para cursos de formação empreendedora, apresentados em oito periódicos da área entre 1985 e 1994. O objetivo é traçar o progresso nas recomendações dos especialistas na área e organizar, em tipologias, o conteúdo identificado.

O levantamento de Gorman *et al.* (1997) conclui que os conteúdos podem ser agrupados em, basicamente, dois tipos. Os que são afetos ao período anterior à fundação do negócio, como identificar oportunidades, desenvolver estratégias, adquirir recursos e implementar o negócio; e os temas relacionados ao período posterior à criação da empresa e mais relacionados com o processo de desenvolvimento de habilidades e competências de gestão de pequenos negócios.

Na fase anterior à criação da empresa, Wyckham (1989) defende a idéia de que os componentes substantivos do programa devem privilegiar a reunião de informações sobre o processo, em vez do desenvolvimento de atitudes e valores, da adequação entre características pessoais e empreendedoras e da análise de oportunidades e de viabilidade de negócios. Para isso, docentes devem empregar metodologias de ensino diversificadas. Aulas expositivas e leituras obrigatórias são as mais recomendadas pelo autor quando se tratar de prover os alunos de informações sobre o processo de criação de empresas e os valores e atitudes que devem permear a prática empresarial. Quando se tratar de desenvolver comportamentos empreendedores, as estratégias que permitam reflexão sobre o próprio comportamento são as consideradas mais adequadas. Para identificar e avaliar oportunidades, o desenvolvimento de projetos com ação efetiva dos alunos deve ser a técnica de ensino mais utilizada.

Na fase posterior, de fundação da empresa propriamente dita, os elementos considerados essenciais são: planejamento do negócio, captação e organização de recursos, desenvolvimento de uma rede de apoio e desenvolvimento de estratégias. Nessa segunda fase, a pedagogia deve privilegiar, em detrimento de aulas expositivas, a elaboração de projetos por meio de orientação docente e com ampla discussão e interação entre os diversos grupos.

Para a fase de consolidação da empresa, o modelo de Wyckham (1989) destaca conteúdos indispensáveis para alavancar o negócio, permitir o reexame permanente das estratégias implementadas, utilizar a rede de suporte e apoio ao negócio, discutir estratégias de crescimento/expansão das empresas e da adoção de práticas gerenciais mais profissionais. Para essa última fase do processo de ensino/aprendizagem, mais uma vez o docente deve mesclar aulas expositivas e leituras sobre formas de estabilizar e ampliar negócios com o desenvolvimento de estudos e projetos por parte dos alunos.

Ainda com relação às metodologias de ensino a serem adotadas no ensino do empreendedorismo, Rushing (1990), Ulrich e Cole (1987), Sexton e Bowman-Upton (1987) afirmam que a escolha entre as opções de técnicas pedagógicas deve ser

feita tomando-se como parâmetro o pressuposto de que a educação empreendedora deve centrar-se no desenvolvimento de habilidades que facilitem a tomada de decisões, as quais englobariam capacidade de inovar, assumir riscos e resolver problemas. Para isso, os programas devem privilegiar atividades que demandem muita participação por parte dos alunos.

Os estudantes devem ser colocados frente a situações abertas, exigindo que trabalhem com problemas e situações em condições mutantes. Por intermédio do processo, estudantes deverão desenvolver habilidades de adaptação a novas informações e tomar decisões a partir de conhecimentos restritos. (RUSHING, 1990, p. 36; original em inglês)

Ulrich e Cole (1987) promovem uma ampliação da proposta de Wyckham (1989), utilizando como ponto de partida o modelo de aprendizagem de Kolb (1976), citado por eles, e também sugerem técnicas pedagógicas para cada tipo de ensino/aprendizagem, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1: Matriz de estilos de aprendizagem e técnicas pedagógicas de Ulrich e Cole (1987)

<p>III – Ativo-aplicado ⇒ mudanças em habilidades e atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • jogos de papéis • simulações • exercícios estruturados • processo de discussões • grupo T • diários • projetos de campo 	<p>II – Reflexivo-aplicado ⇒ mudança na avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • filmes • aulas expositivas dialógicas • diálogos • discussões limitadas • casos • exame/avaliação de problemas • instrução programada
<p>IV – Ativo-teórico ⇒ mudança na compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalhos em equipe • discussões • experimentos/pesquisa • leituras indicadas • análise de artigos 	<p>I – Reflexivo-teórico ⇒ mudança no conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • aulas expositivas • leituras obrigatórias • anotações do professor • instrução programada (conceitos) • artigos teóricos • exames de conteúdo

Fonte: Adaptado e traduzido de ULRICH, & COLE (1987, p. 32-39).

Dessa forma, na concepção dos autores, as abordagens pedagógicas mais adequadas aos cursos que objetivam a formação empreendedora – e por eles denominadas ensino direcionado ao empreendedorismo (ULRICH & COLE, 1987) – são as dispostos nos quadrantes três e quatro. Tais abordagens, diferentemente das tradicionais, exigem que o professor assuma um papel secundário no processo, agindo apenas como um orientador da aprendizagem. Isso porque “o tradicional ‘ouça e tome notas’ do papel do estudante é minimizado. Depois de participar dos exercícios de

aprendizagem, estudantes refletem sobre as experiências e desenvolvem generalizações através de pequenas discussões de grupos” (ULRICH & COLE, 1987, p. 37; original em inglês).

Apesar de defender a adoção de técnicas pedagógicas direcionadas ao empreendedorismo por melhor responderem às exigências de uma prática pedagógica que habilite o aluno a identificar e solucionar problemas – situação, a seu ver, condizente com a realidade do mundo dos negócios – Ulrich & Cole (1987) reconhecem a existência de alguns elementos dificultadores.

O principal diz respeito à avaliação. Os estudantes estão acostumados a trabalhar com padrões de avaliação bem objetivos e facilmente mensuráveis. O ensino baseado nas técnicas direcionadas ao empreendedorismo nem sempre é tão concreto. A avaliação geralmente é feita em cima de padrões mais subjetivos e difusos. Isso demanda mais tempo dos docentes – outro fator dificultador – para prover os alunos de permanente *feedback* sobre seu desempenho (ULRICH & COLE, 1987).

Retomando um pouco as técnicas pedagógicas listadas por Ulrich & Cole (1987) como sendo as mais efetivas no desenvolvimento de habilidades empreendedoras, Duffy (1983) mostra posição divergente no que diz respeito ao uso de casos como metodologia de ensino. Enquanto para Ulrich & Cole (1987) a utilização da análise de caso no processo de ensino/aprendizagem possibilita ao aluno apenas aumentar sua capacidade de avaliação de situações, para Duffy (1983, p. 240; original em inglês) a análise de caso “é particularmente apropriada para o ensino de habilidades práticas e atitudes que são essenciais para o empreendedorismo”, pois permite que o aluno vivencie situações reais sem ter que experimentá-las.

A despeito de uma discordância ou outra em relação ao que é mais adequado na formação empreendedora, tanto em termos de conteúdo quanto no método de ensino, a literatura que dita a configuração que os programas devem adotar é extensa (LECLERC, 1985; SEXTON & BOWMAN-UPTON, 1987; VESPER, 1987, 1989; ZEITHAML & RICE JR., 1987; PLASCKA & WELCH, 1990; SINGH, 1990; SOLOMON & FERNALD JR., 1991; ROBINSON & HAYNES, 1991; FILLION, 1993, 1994, 2000; GIBB, 1994; KUEHN, 1995; RAY, 1997; BECHARD & TOULOUSE, 1998) e, na essência, as diretrizes não variam substancialmente.

Em termos de conteúdos, as indicações caminham de temas relacionados ao comportamento empreendedor, suas habilidades para identificar oportunidades e avaliar negócios, lidar com riscos, ambigüidades e incertezas, até a aquisição de competências técnicas para criar e gerenciar novos negócios. Os métodos de ensino prioritariamente sugeridos para abordagem desses conteúdos são classificados como orientados à ação, baseados na experiência e de caráter vivencial.

Dessa maneira, procedendo-se a uma análise das recomendações para conteúdos e técnicas pedagógicas que devem predominar em disciplinas dessa natureza,

constata-se que a filosofia que permeia as propostas de cursos advoga a necessidade de se utilizar estratégias que possibilitem e estimulem a participação do aluno no processo, que o transforme em ator principal e o torne capaz de definir e gerenciar, de maneira mais autônoma, não só uma empresa, mas o próprio destino profissional.

FORMAÇÃO EMPREENDEDORA NAS UNIVERSIDADES NORTE-AMERICANAS: ORIGENS E TRAJETÓRIA

A introdução de cursos com objetivo de formação empreendedora data, no caso norte-americano, de 1947 e foi oferecido, primeiramente, na escola de Administração de Harvard, para qualificar ex-combatentes da Segunda Grande Guerra Mundial para o mercado de trabalho, principalmente para a geração do auto-emprego (FINLEY, 1990; COOPER *et al.*, 1997; VESPER & GARTNER, 1997).

O processo de ampliação na oferta de disciplinas dessa natureza por parte dos programas de graduação e pós-graduação pode ser considerado, até a década de 70, lento e esporádico (KENT, 1990; VESPER & GARTNER, 1997). Até 1967, apenas seis cursos de administração tinham inserido, em seus programas, disciplinas com objetivos de formação empreendedora. Já em 1985, um levantamento efetuado por Vesper (1985) constatou a existência de disciplinas em 160 cursos de graduação de universidades norte-americanas e, em 1995, acima de 400 escolas de administração contavam com esse tipo de disciplina em seus cursos. O mesmo ocorreu com o desenvolvimento de pesquisas. Em 1970, quatro escolas conduziam pesquisas em empreendedorismo; em 1985, quarenta (VESPER, 1985; VESPER & GARTNER, 1997).

As razões para a morosidade no processo de disseminação de disciplinas voltadas para criação e gerenciamento de novas empresas foram atribuídas principalmente à dependência financeira das universidades em relação às grandes empresas. Corporações consolidadas financiam pesquisas, doam equipamentos e bolsas de estudos, patrocinam eventos. Empresas maduras utilizam a universidade para treinamentos e reciclagem de executivos. Por outro lado, empresas emergentes estavam, até há pouco tempo, distanciadas do ambiente acadêmico.

O recebimento de doações por parte de ex-alunos que acumularam riqueza como empreendedores é comum nas universidades americanas. Na concepção de Vesper (1985), residia aí uma grande contradição no comportamento pedagógico e curricular das escolas de administração norte-americanas. O dinheiro recebido por meio de doações de empreendedores era aplicado para gerar informações e pesquisas para companhias consolidadas e não alocado para produzir conhecimentos que pudessem incrementar o percentual de empresas criadas e minimizar as dificuldades iniciais de gerenciar um negócio próprio.

O sistema de promoção docente nas universidades norte-americanas também foi considerado fator restritivo à disseminação de disciplinas orientadas para estimular a criação de negócios e o espírito empreendedor. Promoções na carreira docente estão estritamente relacionadas à capacidade de gerar pesquisas e publicações e artigos sobre empreendedorismo e problemas de gerenciamento em pequenas empresas são menos atraentes “porque é relativamente pobre a reputação das pesquisas e periódicos neste campo” (WYCKHAM, 1989, p. 11; original em inglês).

Aliados a esses dois fatores de ordem prática e restritivos à emergência de disciplinas de formação empreendedora nos cursos universitários norte-americanos de graduação e pós-graduação, o empreendedorismo carecia de uma identidade – ou legitimidade – teórica que pudesse funcionar como um antídoto ao estigma impregnado nos pequenos negócios de ausência de crescimento, ausência de inovação, empresas *ma and pa* – negócios conduzidos pelo casal e, praticamente, sem funcionários – e perspectivas de crescimento (PLASCHKA & WELSCH, 1990).

A década de 80 é considerada o marco divisor de águas entre o ensino tradicional de administração, direcionado para a formação gerencial e atuação em grandes empresas e a introdução definitiva de disciplinas de empreendedorismo (KIESNER, 1990; SOLOMON & FERNALD JR., 1991; FILLION, 1999).

Patrocinados pela American Assembly of Collegiate Schools of Business – AACSB, conceituada entidade norte-americana que desenvolve trabalho de avaliação e credenciamento de cursos em gestão, Porter & McKibbin (1988) desenvolveram ampla pesquisa junto às universidades norte-americanas e às comunidades corporativas com o objetivo de avaliar a situação, o futuro e o desenvolvimento da educação em gestão. Os resultados do diagnóstico geraram o livro **Management education and development: drift or thrust into the 21st century?** e as principais críticas listadas em relação aos currículos vigentes podem ser assim resumidas: os conteúdos e métodos de ensino dos cursos não estimulavam o comportamento inovador e o desenvolvimento de visão nos estudantes; as escolas de administração tradicionais privilegiavam a formação gerencial para atuação em grandes empresas já estabelecidas, negligenciando o ensino para a criação e gestão de novos negócios; davam muita ênfase às técnicas de análise quantitativa, reforçando a tendência nos estudantes de considerarem todos os problemas empresariais como tendo uma origem quantitativa/financeira; e, por fim, conteúdo insuficiente para capacitar o gerenciamento de pessoas, ou seja, habilidades interpessoais e de liderança (PORTER & MCKIBBIN, 1988).

As críticas apontadas pelos autores na configuração dos currículos dos cursos de administração nos parecem, em síntese, estar estritamente vinculadas à ausência de elementos de empreendedorismo, tanto nos conteúdos programáticos quanto na filosofia de ensino. Isso pode ser confirmado pelas expressões utilizadas pelos autores para elucidar as fraquezas curriculares – comportamento inovador, assumir riscos, des-

partar a visão nos alunos, contexto complexo e dinâmico, dentre outras –, expressões claramente veiculadas pela literatura em empreendedorismo.

Vários fatores conjugados, além do diagnóstico e das críticas sobre as lacunas na formação em gestão, determinaram o crescimento da área a partir do final da década de 70. A proliferação de periódicos especializados no tema foi um deles. Segundo Cooper, Hornaday & Vesper (1997), até 1975, apenas o **Journal of Small Business Management**, criado em 1963, representava espaço para publicações em empreendedorismo e gestão de pequenos negócios. Hoje, já existem aproximadamente 21 periódicos norte-americanos especializados em empreendedorismo e pequenos negócios (COOPER, HORNADAY & VESPER, 1997).

Paralelamente, as conferências e congressos se multiplicaram a partir da década de 80. A primeira conferência em empreendedorismo, considerada de caráter acadêmico, ocorreu ainda em 70, na Purdue University (Symposium on Technical Entrepreneurship, 1970; COOPER, HORNADAY & VESPER, 1997).

A conferência organizada pelo Babson College – The Babson Conference Research – desde 1981 é, hoje, uma das mais tradicionais na área do empreendedorismo. Uma rápida avaliação dos anais da conferência do Babson College permite verificar o crescimento das pesquisas na área e constatar as diversas subáreas que, atualmente, representam objeto de pesquisa e análise no campo maior do empreendedorismo.

Outro estímulo à inclusão de disciplinas de formação empreendedora nos cursos de graduação e pós-graduação norte-americana foi dado pelo Small Business Administration – SBA, instituição cuja missão é apoiar e estimular o desenvolvimento das pequenas empresas, por meio do programa Small Business Institute Program – SBI. Iniciado em 1972, na Texas Tech University, o programa oferecia suporte financeiro às universidades interessadas em organizar cursos nos quais, em uma das atividades obrigatórias, os alunos atuariam, sob a supervisão de professores, como consultores de pequenas empresas (COOPER, HORNADAY & VESPER, 1974, 1997).

A escola de administração que aderiu ao programa recebeu, do SBA, duzentos e cinquenta dólares por semestre por consultoria realizada, tendo sido permitido repetir o cliente desde que o novo trabalho abordasse outra área da empresa. Esse programa, segundo Vesper (1974), gerava uma receita adicional de quinze mil dólares para a instituição participante, receita que poderia ser aplicada em qualquer atividade de livre escolha da Escola de Administração. O impacto desse programa no número de disciplinas direcionadas à gestão dos pequenos negócios foi imediato. Somente em Seattle, no estado de Washington, o número de cursos em gerenciamento de pequenos negócios dobrou com o início do programa e, em 1976, 398 universidades norte-americanas já haviam aderido à proposta do SBA (VESPER, 1974).

Dois outros fatores parecem ter sido definitivos para a organização de disciplinas de empreendedorismo e gestão de pequenos/novos negócios na universidade norte-

americana: o aumento da demanda por cursos dessa natureza por parte dos alunos de graduação e pós-graduação e a disposição de ex-alunos para doarem recursos para a universidade de forma a fortalecer e consolidar o empreendedorismo no meio acadêmico (KENT, 1990).

Finalmente, alguns fatores de caráter macroeconômico – recessão econômica no início da década de 80, principalmente, nos países menos desenvolvidos, mas que ameaçava afetar países de economias mais robustas – e outros relacionados ao processo de reestruturação organizacional com adoção de estratégias que reduziam níveis gerenciais, informatizavam processos anteriormente manuais e reduziam custos pela eliminação de mão-de-obra, contribuíram para aumentar a inserção de cursos dessa natureza nas universidades norte-americanas. Por fim, a criação e a expansão de empresas de base tecnológica, nesse período, consolidou e popularizou tecnologias de informação ao mesmo tempo em que difundiu o perfil qualificado do empreendedor e o aspecto inovador e com alto potencial de crescimento desse tipo de negócio. Isso, definitivamente, ajudou a compor o cenário para que a emergência de cursos de formação empreendedora proliferasse, não só nos Estados Unidos, mas por toda a América do Norte (WYCKHAM, 1989).

FORMAÇÃO EMPREENDEDORA NAS UNIVERSIDADES NORTE-AMERICANAS: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS DISCIPLINAS

Conforme anteriormente mencionado, foram identificados nos planos de ensino das disciplinas os conteúdos e as técnicas de ensino predominantes. O Quadro 2 discrimina os conteúdos contemplados nos planos de ensino pesquisados.

A classificação nos possibilitou visualizar os aspectos principais que têm sido abordados pelos programas das disciplinas. O processo de planejamento e criação de uma empresa é o conteúdo predominante nos planos de ensino das disciplinas, sendo seguido de perto pelos conteúdos que privilegiam a discussão sobre perfil e habilidades empreendedoras e teorias de empreendedorismo. Constata-se, portanto, que as universidades norte-americanas concedem maior atenção aos temas afetos ao empreendedorismo – e não aos afetos à gestão de pequenos negócios –, já que conteúdos relacionados ao processo de identificação de oportunidades, à análise de viabilidade e à reflexão sobre as características do comportamento empreendedor se mostraram os mais recorrentes nos planos de ensino, totalizando 67% dos conteúdos ministrados em disciplinas de empreendedorismo.

A ênfase nesses conteúdos é defendida por Ronstadt (1983) e Wyckham (1989) que consideram que, na fase anterior à criação de uma empresa, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos empreendedores, bem como a capacidade

Quadro 2: Conteúdo programático das disciplinas de empreendedorismo de 116 universidades norte-americanas.

Conteúdo programático	Predomínio	Freqüência (%)
• Processo de planejamento e criação de uma empresa (identificação de oportunidades, análise de viabilidade)	109	34
• Perfil do empreendedor/habilidades empreendedoras/teorias sobre empreendedorismo	106	33
• Captação de capital de risco/alavancagem de empresas/fontes de financiamento/gestão financeira/abertura de capital	30	9
• Estratégias empreendedoras (fusões, aquisições, venda, franquia, licenças)	27	8,5
• Consultoria para novas e pequenas empresas/pesquisa	26	8
• Intra-empreendedorismo/negócios em corporações	26	8
• Gestão de pequena empresa	23	7

Fonte: Quadro elaborado pela autora do trabalho, de acordo com planos de ensino divulgados em VESPER (1993).

Obs.: Outros temas tais como gestão de empresa familiar, ética e responsabilidade social, negócios de base tecnológica, dentre outros, fazem parte dos conteúdos contemplados nas disciplinas, mas não foram considerados por apresentarem freqüência individual abaixo de 7%.

para identificar e avaliar oportunidades, representam os elementos mais substantivos para a formação empreendedora.

Como item marginal, mas presente nos conteúdos principais – processo de planejar e criar empresa e perfil empreendedor – identificamos um tópico que indicava compreensão das forças de assistência ao empreendedorismo. Ou seja, dentre os subitens que compõem os temas do processo de planejamento e criação de uma empresa e do perfil empreendedor, é comum aparecer o tópico que apresenta e discute o papel das entidades de suporte, incubadoras e outras instituições de apoio aos novos e pequenos negócios.

Isso somado a conteúdos relacionados à identificação de oportunidades de negócios e à análise de sua viabilidade nos permite acreditar que coordenadores de cursos e docentes das disciplinas reconhecem a importância de ressaltar o peso dos elementos do contexto organizacional e ambiental na determinação do sucesso empresarial. Ao esclarecer a missão de instituições governamentais, privadas e não-governamentais, cujos objetivos estão relacionados ao amparo às iniciativas empreendedoras, os professores difundem, concomitantemente, as principais fontes de informação disponíveis para os interessados em empreender.

Por outro lado, a análise dos planos de ensino, com conteúdos afetos ao estudo de viabilidade empresarial, também mostrou que a avaliação do contexto e do ambiente privilegia o empreendedorismo por intermédio do processo de criação de uma empresa, mas nos pareceu que o estudo é restrito às questões relacionadas ao mercado – localização, potenciais consumidores, concorrência e fornecedores, principal-

mente. Isso significa que a análise de viabilidade de um negócio diz respeito apenas aos problemas mais imediatos, como existência ou não de potencial de demanda.

Os conteúdos divulgados nos planos de ensino indicaram que temas relacionados ao estudo de possibilidades ou limites ao crescimento e expansão de determinado tipo de negócio não compõem, de maneira ampla, os conteúdos programáticos das disciplinas. Pelo quadro que discrimina a preponderância dos conteúdos ministrados, constata-se que a análise de viabilidade de um negócio por meio de outros procedimentos como fusão, licenciamentos, parcerias e franquias somente são discutidos em 8,5% dos conteúdos. Da mesma forma, o processo conjunto de criação e crescimento de empresas é objeto de estudo em 6% dos conteúdos e o ciclo completo de um negócio – da criação ao encerramento das atividades – em apenas 2,2% das disciplinas todo o processo é avaliado.

Segundo Brüderl, Preisendörfer & Ziegler (1992), existem três grupos de fatores que afetam as chances de sobrevivência das novas empresas: as características individuais dos fundadores, as características estruturais e estratégicas dos novos negócios (contexto organizacional) e as condições macroestruturais que permeiam o ambiente (contexto ambiental). Tomando essa tipologia como referência, percebe-se que os conteúdos programáticos contemplam, prioritariamente, os dois primeiros grupos de fatores, negligenciando a abordagem de tópicos que ampliam a discussão sobre o dinamismo do ambiente e refletem sobre as características e especificidades do cenário macroeconômico.

Não obstante serem considerados o calcanhar de Aquiles do empreendedor (TIMMONS, 1994), os temas relacionados à captação de recursos financeiros para o negócio, como levantamento de financiamentos por meio de capital de risco, fontes de financiamento e abertura de capital e elementos estratégicos da gestão financeira como administração do capital de giro e do fluxo de caixa, ocuparam a terceira posição nos tópicos mais abordados pelos cursos. Vale ressaltar, entretanto, que estão em posição bem inferior, em termos de predominância de conteúdos, em relação aos temas que privilegiam o processo de criação de empresas e desenvolvimento de habilidades. Captação de recursos e gestão financeira representam apenas 9% dos conteúdos ministrados nas disciplinas de empreendedorismo.

Para Timmons (1994), uma clara compreensão das exigências financeiras é especialmente vital para empresas novas e emergentes, porque a dimensão dos riscos decorrentes de má gestão financeira de um novo negócio é ampliada em relação a empresas consolidadas. Casson (1982, p. 329; original em inglês) também é radical em seu julgamento sobre a importância dos aspectos financeiros defendendo a idéia que “potenciais empreendedores podem ser excluídos do empreendedorismo pela ausência de suporte financeiro adequado ou por outras barreiras à entrada, mas não podem ser excluídos por carência de algumas das habilidades típicas de empreende-

dores”. Assim, pareceu-nos pequena a ênfase nos temas relacionados à captação e gestão de recursos financeiros, principalmente quando pensamos quão dissociáveis estão a identificação e avaliação de uma oportunidade e a análise financeira de sua viabilidade.

Em seguida, numa situação de empate (8% dos temas constantes de planos de ensino) e próximos à quantidade de conteúdos ministrados sobre captação e gestão dos recursos financeiros nas disciplinas, percebemos que os planos de ensino enfatizam a discussão sobre negócios em corporações (intra-empendedorismo) e consultoria e pesquisa para novas e pequenas empresas.

No caso das disciplinas que prevêm o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o trabalho de consultoria e pesquisa, o crédito curricular pode ser realizado por meio da participação dos alunos nos centros de empreendedorismo das universidades. Assim, a participação nas atividades de consultoria, pesquisa e estágio promovidos e desenvolvidos nos centros pode ser computada e aproveitada como crédito curricular.

Vale ainda citar a existência de disciplinas com conteúdos programáticos estritamente relacionados à gestão de pequena empresa, 7% dos conteúdos das disciplinas, e ainda os vinculados à discussão dos problemas afetos à empresa familiar (4%) ou à aquisição e gestão de empresa franqueada (3%).

Quanto às metodologias de ensino ou técnicas instrucionais mais comumente utilizadas em cursos dessa natureza, o levantamento realizado indicou que, basicamente, são quatro as formas mais exploradas: os depoimentos de empreendedores; os estudos de caso; o desenvolvimento de projetos; e o desenvolvimento de um plano de negócios. O Quadro 3 retrata isso.

Os tipos de técnicas acima listadas tomam muitas formas conforme os objetivos do curso e a criatividade do instrutor. Os depoimentos, por exemplo, metodologia de ensino divulgada como sendo a mais utilizada pelos docentes – 51%, podem ser dados por empreendedores, investidores, consultores ou especialistas como advogados e contadores. Inclui-se, nesse modelo, a realização individual de entrevistas com empresários e a posterior construção de um caso ou artigo que trate da experiência e sua inter-relação com determinados perfis divulgados pela literatura. A Universidade da Califórnia – Berkeley – esclarece no plano de ensino que utiliza um depoimento como base do seu exame final. Um empreendedor desconhecido da turma é convidado a proferir palestra de duas horas sobre sua experiência empresarial e seu negócio. Após meia hora de intervalo e subsidiados pelo material bibliográfico anteriormente recomendado, pelos trabalhos preliminares e pelo depoimento “surpresa”, os alunos devem elaborar um plano para a empresa do conferencista, o qual se torna objeto de avaliação final da disciplina (VESPER, 1993).

Os estudos e análises de caso representam 47% das técnicas instrucionais utili-

Quadro 3: Técnicas instrucionais no ensino do empreendedorismo.

Metodologias de ensino	Predomínio	Frequência (319 disciplinas) (%)
• Depoimentos/histórias de vida empresarial/entrevista com empresários/empreendedores	162	51
• Estudos de casos	150	47
• Projetos/relatório de consultorias/diário de trabalho/avaliação de um negócio/oportunidade/setor/produtos	139	44
• Plano de negócios	109	34
• Leituras/artigos de jornal e revistas	99	31
• Aulas expositivas	73	23
• Livro – texto	65	20
• Estudos dirigidos/ discussões em grupo/exercícios	42	13
• Pesquisa (assistentes)/orientação individual/tutoria em estudo de caso	23	7,2

Fonte: Quadro elaborado pela autora do trabalho, de acordo com planos de ensino divulgados em VESPER (1993).

Obs.: Outras metodologias como vídeos, simulações/jogos, estágios com empreendedores, visitas a festivais de arte, produção de artigo/casos também aparecem como técnicas utilizadas no processo pedagógico, mas não foram consideradas por apresentarem frequência individual abaixo de 7%.

zadas, constituindo a segunda mais explorada pelos programas de formação empreendedora. Algumas universidades informaram que o ensino de determinadas disciplinas é feito unicamente por meio de estudos de caso. Outras, como o Babson College ou Harvard, a despeito de incluir outras técnicas instrucionais, declararam que a análise de casos é o recurso pedagógico utilizado em quase todas as suas disciplinas.

Os projetos, e aí se incluem os relatórios de consultoria, diários de trabalho ou estudos de viabilidade, são utilizados em 44% das disciplinas e objetivam promover uma oportunidade de aprendizado global das funções administrativas e da problemática empresarial. O mais comum é que seja solicitado aos alunos que desenvolvam um projeto para empresa estabelecida, que pode envolver estudo de mercado, capacidade para expansão internacional e análises setoriais, dentre outras.

Quando se analisam os conteúdos programáticos constantes dos planos de ensino das disciplinas de empreendedorismo, não se percebe ênfase nos aspectos do contexto ambiental que possam esclarecer os alunos sobre os limites à atividade empreendedora. No entanto, quando se verifica uma das técnicas de ensino predominante – projetos/estudos de viabilidade –, acredita-se que a ausência explícita de conteúdo que aborde os elementos restritivos do ambiente possa ser minimizada por uma pedagogia que estimule a investigação, a pesquisa, a observação e a comparação, como parece ser o caso dos estudos de análise setorial e dos relatórios de avaliação de viabilidade.

Os planos de negócios – citados como recurso pedagógico em 34% dos planos de ensino – geralmente são elaborados em equipe, principalmente nos cursos de graduação, e podem prever o lançamento de um novo produto ou a criação de empresa de

serviços, comercial ou mesmo do ramo industrial. Na maioria das vezes, a avaliação dos planos de negócios desenvolvidos pelos alunos é feita, ao final do semestre letivo, por banca composta de capitalistas de risco, investidores e empreendedores (VESPER, 1993).

Nas situações de ensino em que o desenvolvimento de projetos ou de um plano de negócios é a estratégia pedagógica predominante, é comum, além do docente da disciplina, a utilização de mentores ou tutores que possam, como especialistas na área ou experientes no negócio, auxiliar as equipes na elaboração do projeto. Os dados indicam que ex-alunos, empresários da comunidade, banqueiros, contadores e advogados desempenham, permanentemente, o papel de mentores e colaboradores no ensino das disciplinas de empreendedorismo.

Tomando como referência a matriz de estilos de aprendizagem e técnicas pedagógicas de Ulrich & Cole (1987), constatamos que no caso das metodologias mais citadas – depoimentos e dos estudos de caso – a estratégia pedagógica não condiz com o que o autor defende como sendo o mais adequado no “ensino direcionado ao empreendedorismo”. Para o autor, tais estratégias apresentam um caráter mais reflexivo, permitindo mudanças no conhecimento e na capacidade de avaliação, mas são ineficazes para alterar habilidades, atitudes e promover uma real compreensão das forças e dos problemas envolvidos.

No entanto, acredita-se que a característica de passividade considerada inerente a tais técnicas instrucionais possa ser minimizada com a exigência de trabalho posterior que exija reflexão, crítica da situação organizacional ou da história relatada no depoimento, utilização de conceitos e reconstrução ou avaliação do problema, identificando pontos fracos, fortes e com o levantamento de alternativas para abordagem. A estratégia da Universidade da Califórnia, acima descrita, exemplifica uma maneira de fazer uso de depoimentos como técnica instrucional, reduzindo as características de passividade impressas pelo ato de simplesmente escutar.

Os projetos e planos de negócios utilizados, de maneira conjunta, em 78% das situações de ensino são classificados por Ulrich & Cole (1987) como metodologias ativas, pois, exigem participação intensa dos alunos, na qual a posição do professor é de orientar e facilitar o processo de pesquisa e de elaboração do relatório ou plano de negócio; tais metodologias também são apontadas por Wycham (1989) e Ronstadt (1983) como sendo as mais adequadas ao desenvolvimento de habilidades para avaliar negócios.

Resumindo, no que concerne à definição de metodologias pedagógicas no ensino do empreendedorismo, constata-se conjugação e utilização de várias estratégias numa mesma disciplina, com alguma predominância para as que exigem maior participação dos alunos na construção do objeto de ensino/aprendizagem – planos de negócios e projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os motivos que levaram à introdução de disciplinas de empreendedorismo nos currículos de graduação e pós-graduação em administração foram de diversas naturezas, tais como o diagnóstico patrocinado pela American Assembly of Collegiate Schools of Business, apontando deficiências na formação em gestão por negligenciar o desenvolvimento de habilidades empreendedoras; o programa desenvolvido pelo SBA, oferecendo suporte financeiro às universidades que incluíssem disciplinas de empreendedorismo; a integração dos mercados em nível mundial, por meio do desenvolvimento dos sistemas informatizados de produção e gestão, conjugado com as reestruturações organizacionais sinalizando um cenário pessimista na oferta de empregos mesmo para quadros com alta qualificação; o *boom* das empresas de alta tecnologia, com ênfase, pela mídia, no seu caráter empreendedor/inovador; e, finalmente, a percepção por parte dos gestores universitários da possibilidade de aumento no fluxo de doações de ex-alunos com disciplinas que divulgassem o empreendedorismo como opção de carreira.

O levantamento indicou que, em termos de conteúdo programático, predominantemente, de maneira significativa, temas relacionados ao processo de planejamento e criação de empresas e ao perfil/habilidades/comportamento empreendedor. Para viabilizar o processo de aprendizagem, as metodologias de ensino utilizadas de maneira significativa são aquelas classificadas de ativas, ou conforme literatura pertinente ao tema, “direcionadas ao empreendedorismo”, quais sejam: depoimentos, estudos de casos, projetos/relatórios de consultoria, plano de negócios.

Constatou-se, por um lado, que questões relacionadas às restrições a empreender, como barreiras à entrada nos negócios ou elementos dificultadores à sobrevivência empresarial, não são explicitamente objeto de discussão nas disciplinas, mas, por outro, acredita-se que a alta exposição ao mundo empresarial estimulada por técnicas de ensino que exigem a ampla participação discente, bem como a contribuição de pessoas da comunidade empresarial, cumpre o papel de esclarecer os limites ao processo de empreender.

Ao avaliar as práticas pedagógicas preponderantes no ensino do empreendedorismo, constata-se que elas exigem, além da participação ativa dos estudantes, uma contrapartida intensa de empresários na forma de relatos da própria experiência empresarial, co-participação nos trabalhos que exigem mentores e orientadores, participação em comissões para avaliação (júri) de planos de negócios e abertura de informações empresariais para que projetos e planos de negócios sejam realizados.

ABSTRACT

This article discusses how entrepreneurship courses were introduced to undergraduated and graduated degrees of North American Business Schools. It also analyses the pedagogical models adopted by these schools in particular their contents and teaching strategies. We place emphasis on the factors that triggered the adoption of entrepreneurship courses by examining 319 syllabi for courses offered by 116 North American Business Schools. This research is basically exploratory and, therefore, categories are proposed in order to classify contents and teaching strategies.

Key words: Entrepreneurship; Pedagogical models; Teaching strategies.

Referências

- BÉCHARD, Jean-Pierre; TOULOUSE, Jean-Marie. Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship. **Journal of Business Venturing**, v. 13, p. 317-332, 1998.
- BERHMAN, J. N.; LEVIN, R. I. Are business schools doing their job? **Harvard Business Review**, 1984 *apud* PLASCHKA, Gerhard R.; WELSCH, Harold P. Emerging structures in entrepreneurship education: curricular designs and strategies. **Entrepreneurship: theory & practice**, v. 14, n. 3, 1990.
- BRUDERL, Josef; PREISENDÖRFER, Peter; ZIEGLER, Rolf. Survival chances of newly founded business organizations. **American Sociological Review**, v. 57, n. 2, p. 227-242, 1992.
- CASSON, Mark. **The entrepreneur: an economic theory**. New Jersey: Barnes & Nobles Books, 1982.
- COOPER, Arnold C.; HORNADAY, John A.; VESPER, Karl H. The field of entrepreneurship over time. In: ENTREPRENEURSHIP ANNUAL CONFERENCE, 17, Wellesley. **Anais...Wellesley**, 1997.
- DUFFY, Paula Barker. The teaching of entrepreneurship: why the case method works. In: KAO, John J.; STEVENSON, Howard H. (Ed.). **Entrepreneurship: what it is and how to teach it**. Boston: Harvard Business School, p. 240-246, 1983.
- FILLION, Louis Jacques. Visão e relações: elementos para um metamodelo empreendedor. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 33, n. 6, p. 50-61, 1993.
- FILLION, Louis Jacques. Ten steps to entrepreneurial teaching. **Journal of Small Business and Entrepreneurship**, v. 11, n. 3, p. 68-78, 1994.
- FILLION, Louis Jacques. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 2-7, 2000.
- FINLEY, Lawrence K. **Entrepreneurial strategies: texts and cases**. Boston: PWS-Kent Publishing Company, 1990.

GIBB, Allan A. Do we really teach (approach) small business the way we should? **Journal of Small Business and Entrepreneurship**, v. 11, n. 2, p. 11-27, 1994.

GORMAN, Gary; HANLON, Dennis; KING, Wayne. Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management; a ten-year literature review. **International Small Business Journal**, v. 15, n. 3, p. 56-77, 1997.

GREENWOOD, E. Attributes of a profession. **Social work**, v. 2, n. 3, 1957 *apud* PLASCHKA, Gerhard R.; WELSCH, Harold P. Emerging structures in entrepreneurship education: curricular designs and strategies. **Entrepreneurship: theory & practice**, v. 14, n. 3, 1990.

KENT, Calvin A. Entrepreneurship education at the collegiate level: a synopsis and evaluation. In: KENT, Calvin A. (Ed.). **Entrepreneurship Education: current developments, future directions**. New York: Quorum Books, 1990. p. 111-122.

KIESNER, W. F. Post-secondary entrepreneurship education for the practicing venture initiator. In: KENT, Calvin A. (Ed.). **Entrepreneurship Education: current developments, future directions**. New York: Quorum Books, 1990. p. 89-110.

KOLB, D. A. Management and the learning process. **California Management Review**, 1976 *apud* ULRICH, Thomas A.; COLE, George S. Toward more effective training of future entrepreneurs. **Journal of Small Business Management**, v. 25, n. 4, p. 32-39, 1987.

KUEHN, Kermit W. Entrepreneurship: the centerpiece in business education. **The Entrepreneurial Executive**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 1995.

LECLERC, Wilbrod. Universities and Entrepreneurs. **Journal of Small Business and Entrepreneurship**, v. 3, n. 2, p. 41-47, 1985.

PLASCHKA, Gerhard R.; WELSCH, Harold P. Emerging structures in entrepreneurship education: curricular designs and strategies. **Entrepreneurship: theory & practice**, v. 14, n. 3, p. 55-71, 1990.

PORTER, Lyman W.; McKIBBIN, Lawrence E. **Management education and development: drift or thrust into the 21st century**. New York: McGraw-Hill, 1988.

RABBIOR, Gary. Elements of a successful entrepreneurship/economics/education program. In: KENT, Calvin A. (Ed.). **Entrepreneurship education: current developments, future directions**. New York: Quorum Books, 1990. p. 53-65.

RAY, Dennis M. Teaching entrepreneurship in Asia: impact of a pedagogical innovation. **Entrepreneurship, innovation and change**, v. 6, n. 3, p. 193-227, 1997.

ROBINSON, Peter; HAYNES, Max. Entrepreneurship education in America's major universities. **Entrepreneurship: theory & practice**, v. 15, n. 3, p. 41-52, 1991.

RONSTADT, Robert. Training potential entrepreneurs. In: KAO, John J.; STEVENSON, Howard H. (Ed.). **Entrepreneurship: what it is and how to teach it**. Cambridge: Harvard Business School, 1983. p. 191-204.

RUSHING, Francis W. Entrepreneurship and education. In: KENT, Calvin A. (Ed.). **Entrepreneurship education: current developments, future directions**. New York: Quorum Books, 1990. p. 29-39.

SEXTON, Donald; BOWMAN-UPTON, Nancy. Evaluation of an innovative approach to teaching entrepreneurship. **Journal of Small Business Management**, v. 25, n. 1, p. 35-43, 1987.

SINGH, Jang B. Entrepreneurship education as a catalyst of development in the third world. **Journal of Small Business and Entrepreneurship**, v. 7, n. 4, p. 56-63, 1990.

SOLOMON, George T.; FERNALD Jr., Lloyd W. Trends in small business management and entrepreneurship education in the United States. **Entrepreneurship: theory & practice**, v. 15, n. 3, p. 25-39, 1991.

SYMPOSIUM on technical entrepreneurship. COOPER, Arnold C.; KOMIVES, John L. (Ed.). West Lafayette: Purdue University Press, 1970.

TIMMONS, Jeffrey A. **New venture creation: entrepreneurship for the 21st century**. Chicago: Irwin, 1994.

ULRICH, Thomas A.; COLE, George S. Toward more effective training of future entrepreneurs. **Journal of Small Business Management**, v. 25, n. 4, p. 32-39, 1987.

VESPER, Karl H. Entrepreneurship: a new direction, or just a new label?. In: KAO, John J.; STEVENSON, Howard H. (Ed.). **Entrepreneurship: what it is and how to teach it**. Cambridge: Harvard Business School, 1985. p. 191-204.

VESPER, Karl H. Entrepreneurial academics – how can we tell when the field is getting somewhere? **Journal of Small Business Management**, v. 25, n. 2, p. 1-7, 1987.

VESPER, Karl H. Opportunity identification; a taxonomy of deliberate approaches and trial of one. **Journal of Small Business and Entrepreneurship**, v. 7, n. 1, p. 3-16, 1989.

VESPER, Karl H. **Entrepreneurship Education 1993**. Los Angeles: Entrepreneurial Studies Center, 1993.

VESPER, Karl H.; GARTNER, William B. Measuring progress in entrepreneurship education. **Journal of Business Venturing**, v. 12, 1997, p. 403-421.

WYCHAM, Robert G. Measuring the effectiveness of entrepreneurial education programs: Canadá and Latin America. In: WYCKHAM, Robert G.; WEDLEY (Ed.). **Educating the entrepreneurs**. Canadá: Simon Fraser University, 1989.

ZEITHAML, Carl P.; RICE Jr., George H. Entrepreneurship/small business education in American Universities. **Journal of Small Business Management**, v. 25, n. 1, 1987.