



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Covilhã | Portugal

DEPARTAMENTO DE GESTÃO E ECONOMIA

Dissertação de Mestrado em Gestão

**ENSINO DE EMPREENDEDORISMO A CRIANÇAS**

Maria João Boucho Palinhas

Covilhã 2010

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
**DEPARTAMENTO DE GESTÃO E ECONOMIA**

*Ensino de Empreendedorismo a Crianças*

Maria João Boucho Palinhas

M2243

2

---

Dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão, realizada sob a orientação da Professora Doutora Arminda do Paço, Professora Auxiliar da Universidade da Beira Interior

Covilhã 2010

Em memória da minha Afilhada Vitória

A todas as crianças

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim de mais um etapa da minha vida é uma sensação indescritível e tenho algumas pessoas e instituições às quais gostaria de deixar aqui umas palavras de gratidão e estima pois sem elas não teria sido possível.

Começo por agradecer à Prof.<sup>a</sup> Doutora Arminda do Paço que me orientou durante todo este processo, pela força e entusiasmo que sempre me transmitiu, o meu bem haja!

Um especial agradecimento à *Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal* que me proporcionou ser voluntária na turma que depois usei no meu estudo. Foi uma experiência que superou em muito as minhas expectativas e que me ajudou a compreender que ensinar empreendedorismo a crianças tem uma carga motivadora muito forte e que nos faz sentir que estamos a tentar mudar o mundo, nem que seja só um “bocadinho”.

Às crianças da turma 2.ºB da Escola EB1/JI de Casal de Cambra (2009/2010) agradeço todos os ensinamentos que retirei por ter oportunidade de lhes dar formação e também o entusiasmo que sempre transmitiram. À professora Cristina Neves, obrigada pela amabilidade e disponibilidade com que sempre me recebeu na sua sala de aula.

À instituição sem fins lucrativos Belga, *Cap'Ten* agradeço a disponibilidade e confiança imediatas para enviar um exemplar do seu kit usado para o programa de ensino de empreendedorismo a crianças.

Os meus pais merecem a minha gratidão pelo amor e apoio que sempre me deram em tudo; obrigada pela educação que me proporcionaram e que esta dissertação seja a primeira de muitas provas em como nada foi em vão. À minha irmã agradeço a paciência e carinho com que me aturou os maus humores e saturações desta etapa da minha vida.

Uma palavra de agradecimento ao Ricardo Cunha, um empreendedor nato, que muitas vezes me inspirou em alturas cruciais.

À querida amiga e Professora Maria das Dores Cunha, obrigada pela ajuda preciosa e pelas palavras de apoio e coragem.

À psicóloga e amiga do coração Margarida Guimarães que esteve presente nas sessões e me ajudou a compreender o que os meus olhos não vêem.

## RESUMO

A resposta política apropriada para se ser competitivo, e capaz de alcançar crescimento económico e coesão social passa, em grande parte, pelo empreendedorismo. Actualmente, poucos jovens consideram iniciar e gerir o seu próprio negócio como uma opção de carreira realista e apelativa. Assim, é necessário que os mais jovens sejam expostos ao conceito de empreendedorismo, desde a mais tenra idade.

Neste sentido, é objectivo deste estudo compreender que características e motivações tentam inculcar nas crianças os programas de empreendedorismo. Para obter estas respostas foi utilizada uma metodologia qualitativa e uma aproximação quantitativa resultando no levantamento dos programas de empreendedorismo e do estudo mais aprofundado de um dos programas – *Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal*– que serviu de estudo de caso e foi a fonte de recolha dos dados a partir da observação e de questionários aplicados longitudinalmente.

Através da investigação empírica foi possível concluir que o nível de conhecimentos adquiridos por parte das crianças aumentou após a experiência educacional.

---

5

Assim, com este estudo conclui-se que é importante para as crianças terem contacto com programas de ensino de empreendedorismo, uma vez que estes têm como objectivo inculcar e desenvolver características pessoais importantes que serão cruciais para se ser um empreendedor. Aliás a situação ideal dar-se-ia se as crianças tivessem acesso precoce e contínuo ao ensino do empreendedorismo ao longo de todos os níveis do sistema educacional.

**Palavras-Chave:** Ensino de Empreendedorismo; Crianças; Programas de Ensino do Empreendedorismo

**ABSTRACT**

The appropriate political response to be competitive and to be capable of reaching economic growth and social cohesion depends, mostly, on entrepreneurship. Currently, few young people consider the idea of setting up and managing their own business, as an option for a realistic and appealing career. Bearing this in mind, it is fundamental that young people should be confronted with the concept of entrepreneurship at a very early age.

Being so, this study has, as its objective, to understand the characteristics and motivations that the programs of entrepreneurship try to instill in children. To achieve its goal, a qualitative methodology and a quantitative approach were used, resulting in a list of the entrepreneurship programs and in a deeper study of one of the programs – *Learning how to become an entrepreneur – Junior Achievement Portugal*, which was used as a case study and, at the same time, as the source from where most data, obtained from observation and questionnaires applied longitudinally, was collected.

Empirical research has made it possible to conclude that the level of knowledge acquired by the children has increased after that educational experiment.

With this study, we can conclude that it is important for children to contact with Entrepreneurship Teaching Programs since they aim to instill and develop important and personal characteristics, which will prove to be fundamental to become an entrepreneur. Moreover, the ideal solution would be if the children had an early and continuous access to entrepreneurship teaching throughout all levels of education.

**Key Words:** Entrepreneurship Teaching; Children; Teaching Programs of Entrepreneurship

**Índice Geral**

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
ÍNDICE GERAL.....	7
1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	9
1.1. Introdução.....	9
1.2. Definição do problema de investigação.....	11
1.3. Objectivos e questões de investigação.....	12
1.4. Estrutura da investigação.....	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1. Empreendedorismo e empreendedor.....	15
2.1.1. Características do empreendedor.....	16
2.1.2. Factores que afectam a orientação empreendedora.....	19
2.2. Ensino de empreendedorismo.....	22
2.2.1. Aspectos genéricos.....	22
2.2.2. Importância do ensino de empreendedorismo.....	25
2.3. Pedagogia no ensino de empreendedorismo.....	27
2.3.1. Contextualização.....	27
2.3.2. Formas de ensinar empreendedorismo e modelos pedagógicos.....	29
2.3.3. Processo de aprendizagem do empreendedorismo.....	32
2.3.4. Papel dos professores no ensino de empreendedorismo.....	35
2.4. As crianças e o ensino de empreendedorismo.....	37
2.4.1. Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da criança.....	37
2.4.2. Papel desempenhado pela criança na educação para o empreendedorismo.....	39
2.4.3. Iniciativas de ensino do empreendedorismo a crianças: algumas boas práticas.....	42
2.4.3.1. Luxemburgo.....	42
2.4.3.2. Bélgica.....	43
2.4.3.3. Finlândia.....	44
2.4.3.4. Espanha.....	45

2.4.3.5. Noruega.....	45
2.4.3.6. Escócia.....	46
2.4.3.7. Suécia.....	47
2.4.3.8. Países Baixos.....	47
2.4.3.9. Portugal.....	48
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	56
3.1. Desenho da metodologia.....	56
3.2. Abordagem qualitativa.....	59
3.3. Abordagem quantitativa.....	62
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	64
4.1. Análise qualitativa.....	64
4.2. Análise quantitativa.....	75
5. CONCLUSÕES.....	82
BIBLIOGRAFIA.....	86
ANEXOS.....	94

## 1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

### 1.1. Introdução

Os países europeus enfrentam alguns desafios cruciais no século XXI. Estes desafios estão relacionados com condições externas como a globalização e a orientação da economia e com dinâmicas sociais internas como o envelhecimento da população. A resposta política apropriada para se ser competitivo, e capaz de lograr crescimento económico e coesão social, é multifacetada e abrange áreas como a fiscal, a social, o mercado de trabalho, a saúde e as políticas de educação. Uma das áreas em foco é o empreendedorismo, uma vez que é amplamente reconhecido que a actividade empreendedora é um determinante importante para o crescimento económico e para a criação de mais e melhores empregos (Johansen, 2007).

Por tradição o povo português é avesso ao risco, o que significa que a atitude empreendedora poderá não ser uma característica inata da maioria da população. Não obstante, poderá ser cultivada e desenvolvida através, por exemplo, do ensino. A realidade económica – conjuntura económico-financeira desfavorável - que o país actualmente enfrenta, faz com que a atitude empreendedora, mais do que uma moda ou tendência, seja uma necessidade urgente. É neste contexto que a formação em empreendedorismo, criação de empresas e inovação são cruciais, tanto por parte das universidades, das associações, mas também das instituições que trabalham nesta área (Guia do Empreendedorismo, 2007).

Bucha (2007) refere que o papel do ensino do empreendedorismo é fundamental para a construção de sociedades mais fortes e flexíveis. O sistema educativo pode ser reconstruído desde a escola primária até à universidade, incluindo a formação profissional, de forma a haja um desenvolvimento sólido, com a participação de todos os agentes. É importante incluir o ensino do empreendedorismo no sistema educacional português, melhorando a relação entre as escolas e o mundo empresarial (a avaliação deve ser formativa e a pedagogia deve tornar-se mais diferenciada). É preciso definir com clareza e comunicar a visão sobre que tipo de país se quer ser e que organizações e pessoas se quer formar.

Para Blenker *et al.* (2006), o empreendedorismo é o aspecto mais significativo para alcançar o desenvolvimento e o bem-estar social. Homens de negócios, organizações e indivíduos devem desenvolver competências, ser motivados e aperceber-se de novas oportunidades através de acções reflectivas e, conseqüentemente, participar na criação de mudanças e no crescimento da sociedade.

De igual modo, o ensino do empreendedorismo tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante, quer nos países desenvolvidos, quer nos países em vias de desenvolvimento. Assim, o ensino do empreendedorismo é já uma área explorada por muitas universidades e escolas. O desenvolvimento do talento empreendedor é importante para sustentar uma vantagem competitiva na economia global que é catalisada pela inovação. O papel do ensino do empreendedorismo, em identificar e alimentar o potencial empreendedor nos jovens, tem-se tornado evidente para estudantes, políticos e professores (Rasheed, 2000), sendo já defendido que o ensino do empreendedorismo deve fazer parte do processo de desenvolvimento do cidadão, com um início precoce e continuamente ao longo dos vários anos da sua educação (Bucha, 2007).

Assim, o papel da educação em empreendedorismo não deve ser unicamente desempenhado pelas Universidades, mas também pelas escolas primárias e secundárias expondo os jovens aos conceitos de empreendedorismo numa fase inicial da sua educação. É importante inculcar-lhes a ideia de que com trabalho árduo, um bom planeamento e sólidas capacidades poderão ter sucesso no mundo do trabalho.

No âmbito do empreendedorismo no nível de ensino básico e secundário, os estudantes aprendem conceitos e filosofias empresariais básicas. Um dos principais objectivos é mostrar aos estudantes o quão excitante e recompensadora poderá ser a escolha de uma carreira empreendedora. Em muitos casos, os jovens criam, na prática, o negócio que desenvolveram ao longo da disciplina, ou seja, em sala, e ganham experiência em primeira mão (Guia do Empreendedorismo, 2007).

Rabbior (1990) defende que, de acordo com o verdadeiro espírito de empreendedorismo, nunca se deve ficar inteiramente satisfeito com um programa de ensino de empreendedorismo. Deve-se sempre aspirar a fazer melhor, desafiar o que se está a fazer e

procurar melhorar. A ambição será sempre garantir que o espírito empreendedor está incorporado dentro do programa.

## 1.2. Definição do problema de investigação

A educação pode ter um contributo extremamente importante para a criação de uma cultura empreendedora. Fomentar as atitudes e capacidades empreendedoras beneficia toda a sociedade. O espírito empreendedor deveria ser visto como uma atitude geral, que pode ser útil para todas as actividades laborais e para o quotidiano, na medida em que, qualquer indivíduo, em algum momento da sua vida, pode necessitar de se converter num empresário ou adoptar um comportamento empresarial (Paço, 2009).

Os efeitos do ensino do empreendedorismo já foram amplamente estudados em estudantes universitários (ex. Kourilsky e Hirshleifer, 1976; Kourilsky, 1979; Kourilsky e Campbell, 1981; Rushing, 1990a; Chell *et al.*, 1991; Kourilsky e Walstad, 1998; Raposo *et al.*, 2008; Rodrigues *et al.*, 2010). Também se conhecem alguns estudos para alunos do 3.º ciclo e secundário (ex. Vesper, 1982; Kanton, 1988; Oosterbeek, 2008; Paço *et al.*, 2008a; Rodrigues *et al.*, 2008; Johansen Vegard, 2010), mas no que respeita ao ensino de empreendedorismo a crianças existem poucas referências e estudos. Para Almeida (2000) isto pode dever-se ao facto de, muitas vezes, as crianças constituírem uma espécie de público adormecido, de assistência silenciosa e passiva das relações e dos processos que envolvem os actores adultos. Contudo, alguns investigadores (ex. Kourilsky e Walstad, 1998; Stevenson e Lundström, 2002) avançam a ideia de que o ensino do empreendedorismo deve ocorrer precocemente na vida de um indivíduo.

Apesar de Gasse (citado por Rasheed, 2000) referir que o potencial empreendedor deve ser identificado e avaliado ao nível do ensino secundário, quando a possibilidade de auto-emprego ainda é uma opção de carreira, Kourilsky (1980) constatou que 25% das crianças do ensino pré-escolar demonstram características empreendedoras importantes (necessidade de realização e assunção de riscos) em comparação com apenas 3% dos estudantes do ensino secundário, o que vem legitimar ainda mais o estudo da educação para o empreendedorismo nas crianças.

Tendo em conta que o empreendedorismo é um catalisador da economia e sabendo que serão as crianças a assegurar o futuro da sociedade, torna-se pertinente averiguar se efectivamente o ensino do empreendedorismo, a este nível, poderá ter efeitos positivos significativos.

### **1.3. Objectivos e questões de investigação**

A presente conjuntura tem vindo a pressionar a reformulação das teorias educativas e a revisão da prática pedagógica, justificada pela mudança dos paradigmas. Devido às mudanças organizacionais, tecnológicas, económicas, sociais e culturais, o modo de pensar e aprender foi profundamente alterado (CNAVES, 2000). A complexidade do actual mercado de trabalho exige que o processo educacional vá além das informações e conhecimentos, implicando o desenvolvimento de habilidades, competências e valores formados a partir de estímulos externos.

Os indivíduos podem ser estimulados de forma a manifestarem uma intenção empreendedora, estando esta baseada numa combinação de factores pessoais e contextuais (Boyd e Vozikis, 1994). Os atributos empreendedores e a maneira de pensar e agir podem ser desenvolvidos nos estudantes; as suas capacidades empresariais podem ser reforçadas de forma a munir os indivíduos de ferramentas para enfrentar os desafios do meio empresarial do séc. XXI (Kirby, 2004). Assim, têm sido cada vez mais os estudos a apoiar a tese de que o empreendedorismo também pode ser ensinado (ex. Garavan e O' Cinneide, 1994; Henry e Leitch, 2005).

A presente investigação visa perceber de que forma as crianças lidam e se comportam num dos programas de empreendedorismo já existentes em Portugal, e como é que estes actuam para que se desenvolvam nas crianças características empreendedoras tais como: a criatividade, a vontade de arriscar e resistir ao fracasso, o controlo pessoal, a auto-estima e a confiança. De igual modo pretende-se entender como os programas de educação para o empreendedorismo treinam as crianças para a intervenção social, como cidadãos activos e conscientes, inculcando-lhes comportamentos sociais de tolerância, cooperação e partilha.

O objectivo geral da presente investigação consiste em perceber de que forma os programas de ensino de empreendedorismo a crianças funcionam. Os objectivos específicos passam por analisar e comparar alguns programas de ensino do empreendedorismo a crianças; estudar, através da observação, uma turma no decorrer de um programa; e analisar os dados de testes diagnósticos obtidos por um dos programas aplicados em anos anteriores.

Podem então delinear-se duas grandes questões de investigação às quais se tentará dar resposta ao longo da pesquisa empírica:

- Que efeitos pretendem provocar os programas de ensino de empreendedorismo nas crianças?
- Será que os programas de ensino de empreendedorismo a crianças são realmente eficazes?

#### **1.4. Estrutura da investigação**

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo será feito um enquadramento do problema e serão esclarecidos e definidos os objectivos da investigação assim como a estrutura da mesma.

No capítulo dois irá apresentar-se a fundamentação teórica onde serão focados e aprofundados os pontos mais importantes para a investigação: empreendedorismo e empreendedor, ensino de empreendedorismo, pedagogia no ensino do empreendedorismo e por último as crianças e o ensino do empreendedorismo.

No capítulo três será abordada a metodologia da investigação e de seguida serão apresentados e discutidos os resultados (capítulo 4). Note-se que serão abordados em ambos os capítulos a perspectiva qualitativa e quantitativa da investigação. Com vista a alcançar os objectivos previamente definidos, procedeu-se a um levantamento dos programas de ensino do empreendedorismo em crianças existentes em Portugal, com especial incidência num deles – *Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal* - que serviu de estudo de caso, e foi a fonte de recolha dos dados qualitativos (a partir da observação) e quantitativos (a partir de questionários aplicados longitudinalmente).

No último capítulo serão tecidas as conclusões baseadas na análise dos resultados e tendo sempre em consideração a revisão da literatura, havendo também espaço para sugestões de investigações futuras.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Empreendedorismo e empreendedor**

Uma das críticas apontadas no campo da investigação do empreendedorismo refere-se à definição de conceitos centrais como “empreendedorismo” e “empreendedor” (Landström citado por Aouni e Surlemont, 2009). Existem várias definições destes conceitos na literatura o que leva a uma ambiguidade e confusão, quer para os académicos, quer para os gestores e/ou políticos.

De acordo com Bucha (2007), em sociedades mais desenvolvidas, o empreendedorismo não é um conceito de negócio mas sim um conceito de vida pois é parte de um conjunto de mudanças que ajudam a construir um desenvolvimento que não pode ser alcançado a qualquer preço, que deve ser sustentável, ou seja, deve oferecer mais e melhor qualidade de vida ao ser humano, e que é um factor importante para o desenvolvimento.

O empreendedorismo foi definido pela Comissão Europeia (2005) como sendo a capacidade que um indivíduo tem para transformar ideias em acções. Compreende a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como a capacidade de planear e gerir projectos com vista a alcançar objectivos. Isto diz respeito a todos os indivíduos no seu dia-a-dia em casa e na sociedade, tornando os funcionários mais conscientes do contexto do seu trabalho e aptos a aproveitar oportunidades, e fornece uma base aos empresários que lhes permita estabelecer uma actividade social ou comercial rentável.

No que respeita ao empreendedor, Schumpeter (1978) afirmava que este é o único responsável pelo processo da criatividade, sendo o impulso fundamental que põe em marcha e mantém o motor capitalista, criando constantemente novos produtos, novos métodos de produção, novos mercados, que se sobrepõem a antigos métodos de produção menos eficientes e mais caros.

Contudo, até hoje não foi possível estabelecer um perfil psicológico único do empreendedor devido às inúmeras variáveis que ocorrem para a sua formação, quer ao nível da educação, como ao nível religioso, familiar, cultural, experiência de trabalho e região de

origem (McClelland citado por Betim *et al.*, 2007). O autor confirma a relevância da influência do ambiente externo para a formação dos empreendedores.

Por sua vez, Dornelas (2003) defende que os empreendedores são pessoas com características visionárias que questionam, ousam, querem algo diferente, fazem acontecer, realizam; são pessoas diferenciadas que possuem uma motivação singular, que gostam do que fazem e que não se contentam em ser apenas “mais um” na multidão, querem ser reconhecidos para serem admirados, referenciados para serem imitados e querem deixar um legado.

Para Dolabela (1999), existem muitas definições do termo empreendedor porque os investigadores provêm de campos diferentes e usam princípios das suas próprias áreas de interesse para construir o conceito. Os pioneiros foram os economistas que associaram o empreendedor à inovação, e os comportamentalistas, que enfatizaram o papel relevante das atitudes, como a criatividade e a intuição.

### **2.1.1. Características do empreendedor**

Como já foi referido anteriormente, a definição do termo empreendedor não é unânime, mas quanto às características que lhe são associadas já existe algum consenso (Davidsson, 1989; Storey, 1994; Beverland e Lockshin, 2001). Segundo Raposo *et al.* (2006), grande parte da literatura (ex. McClelland, 1961; Fillion *et al.*, 2000; Milk, 2000; Dornelas, 2001; Paletta, 2001; Shane *et al.*, 2003; Kristiansen e Indarti, 2004; Paletta *et al.*, 2007) associa aos empresários os seguintes tipos de características: (1) características pessoais; (2) propensão ao risco; (3) necessidade de realização; (4) auto-controlo, auto-confiança e optimismo; (5) criatividade; (6) motivação de lucro; e (7) outros factores motivacionais e valores pessoais.

(1) Características Pessoais. A idade do empreendedor parece estar negativamente relacionada com a inovação e orientação para o crescimento (Raposo *et al.*, 2006). Davidsson (1989), ao estudar os indicadores de empreendedorismo numa empresa, encontrou uma relação positiva entre os factores de habilidade, formação educacional, experiência anterior e aspirações de crescimento manifestados pelos empreendedores e/ou

gestores. Porém, também foram encontrados, da mesma forma, exemplos de empreendedorismo em empresas cujos empreendedores revelaram baixo nível educacional.

(2) Propensão ao Risco. Esta variável refere-se à aceitação do risco ao encetar por determinada actividade (Kuip e Verheul, 2003). A maioria dos estudos empíricos sugere que os empresários de empresas de pequena dimensão não têm atitudes favoráveis face ao risco e nem se consideram, eles próprios, como tomadores de risco (Davidsson, 1989). Para McClelland (1961) e Bellu (1988) os empresários parecem ser ligeiramente menos atraídos a assumir riscos em situações entendidas como puros jogos de mudança. A tomada de risco dos empresários pode ser de domínio específico ou momentâneo (Beverland e Lockshin, 2001).

(3) Necessidade de Realização. McClelland (1961) apresenta evidências empíricas, obtidas por uma variedade de métodos, para atestar a ligação entre a necessidade de realização e o desenvolvimento. Outros autores encontraram alguma sustentação na relação entre a necessidade de realização (usando várias medidas deste conceito ou conceitos relacionados como “auto-realização” ou “valores de realização”) e o comportamento empreendedor ao nível individual (Davidsson, 1989), embora muitos deles não pareçam convencidos de que a necessidade de realização seja um factor muito importante (Bellu, 1988; Beverland e Lockshin, 2001).

(4) Auto-Controlo, Auto-Confiança e Optimismo. O auto-controlo é o grau com que um indivíduo acredita que os reforços são dependentes do seu comportamento. Um indivíduo dotado desta característica crê que a realização de um fim ou objectivo depende da sua própria capacidade e acções, e não da sorte ou do esforço das outras pessoas (Kuip e Verheul, 2003). A auto-confiança aparece frequente e constantemente numa compilação de resultados de estudos empíricos apresentados por Davidsson (1989). Por sua vez, o optimismo pode facilitar a acção, mas não conduz necessariamente a resultados bem sucedidos (Ferreira, 2003).

(5) A Criatividade. Esta variável está relacionada com o desenvolvimento de novos métodos em vez de usar os procedimentos habituais (Raposo *et. al.*, 2006). Como componentes da criatividade podem apontar-se a fluidez (capacidade de produzir uma grande quantidade de ideias), a originalidade (capacidade de produzir ideias novas e pouco vulgares), a flexibilidade (capacidade de “saltar” entre aproximações diferentes) e a inovação (capacidade de definir ou perceber algo de forma atípica) (Torrance, 1967).

(6) A Motivação de Lucro. Na investigação empírica, a motivação económica aparece frequentemente situada numa posição abaixo da persecução de outros objectivos (Baumol, 1983). Davidsson (1989) refere vários estudos que mostram que são desejados outros objectivos, para além da expansão de lucros. Admite ainda que, nas primeiras fases de desenvolvimento de um negócio, a motivação económica pode dirigir completamente o comportamento, e que outros objectivos ou metas podem ser sacrificados em consequência da prossecução do lucro.

(7) Outros Factores Motivacionais e Valores Pessoais. Dentro deste conjunto podem enumerar-se características como a necessidade de autonomia e independência. Esta necessidade refere-se ao desejo de controlar e de querer ser independente, e ao receio de controlo externo (Raposo *et. al.*, 2006). Indivíduos com uma elevada necessidade de autonomia consideram o individualismo e a liberdade importantes e são avessos às regras, procedimentos e normas sociais (Kirby, 2003). Relacionado com este aspecto está a iniciativa, que inclui a motivação para começar a trabalhar de forma independente, para dar o primeiro passo, para aventurar-se ou para tentar novos métodos (Kourilsky, 1980).

De acordo com Betim *et al.* (2007), estas características diferenciam os empreendedores das outras pessoas mas não são suficientes para transformar uma pessoa comum num empreendedor. Os factores externos, como o ambiente social, económico e tecnológico da cultura própria de uma região, também exercem influência no potencial empreendedor de um indivíduo (Dehter citado por Betim *et al.* 2007). No entanto, algumas pesquisas defendem que as características dos empreendedores são inatas. Mais recentemente é apoiada a ideia de que os atributos psicológicos relacionados com o empreendedorismo podem ser culturais e adquiridos com a experiência (Gorman, 1997).

Segundo Aouni e Surlemont (2009), para compreender as atitudes e acções dos empreendedores poder-se-á recorrer à perspectiva da teoria comportamental. As teorias cognitivas são atravessadas por dois paradigmas: o paradigma computacional que enfatiza a influência das dimensões e processos mentais na aquisição de conhecimento e habilidades, e o paradigma construtivista que enfatiza a participação activa do sujeito no desenvolvimento das mesmas habilidades e conhecimento. Estes paradigmas são úteis para compreender o modo como os empreendedores pensam e actuam (Ronald *et al.*, 2002).

Outra contribuição para esta discussão é a perspectiva evolucionista do empreendedorismo, que rejeita a estabilidade do comportamento empreendedor ao longo do tempo. Considera-se existir uma aprendizagem dinâmica do empreendedorismo onde os empreendedores aprendem e trabalham continuamente as suas habilidades para poder reconhecer e explorar com sucesso uma nova oportunidade. Esta abordagem sugere que o comportamento empreendedor é construído gradualmente ao longo do tempo, e este conhecimento é cumulativo, o que quer dizer que o que é assimilado num período é construído com base no que foi assimilado num momento anterior (Aouni e Surlemont, 2009). Isto leva a que se possa dizer que se o empreendedorismo começar a ser incutido cada vez mais cedo, o conhecimento vai sendo acumulado para que quando os indivíduos cheguem à idade adulta já possuam os instrumentos necessários para poderem constituir a sua empresa.

### ***2.1.2. Factores que afectam a orientação empreendedora***

Ao longo dos tempos a literatura tem vindo a evidenciar vários factores que afectam a orientação empreendedora. Esta, de acordo com Covin e Slevin (1989, 1991), pode ser definida como uma dimensão estratégica e de orientação de uma empresa que indica a orientação competitiva geral e tem que ser suportada por outros elementos organizacionais e ambientais para melhorar o desempenho organizacional. Para Lumpkin e Dess (1996), fazem parte da orientação empreendedora processos, práticas e actividades de tomada de decisão. Miller (1983) acrescenta a assunção de riscos, a inovação e a pró-actividade.

A existência de familiares empresários poderá contribuir para a propensão para a criação do próprio negócio. No seu estudo Scherer *et al.* (1989), referem que 35-65% dos empreendedores têm um ou mais familiares empreendedores. Por sua vez, Rodrigues *et al.* (2010), no seu modelo de equações estruturais encontraram uma relação positiva entre família e propensão para a criação de empresas. Contudo ao depurarem o modelo conceptual inicialmente apresentado eliminaram a relação entre o constructo família e o constructo motivação.

Kuratko *et al.* (1997) sugerem que os indivíduos que constituem uma empresa têm um conjunto de metas pessoais relevantes, que acreditam que serão atingidas pelo emprego próprio. Foram também identificados importantes factores conducentes à propensão para

criar o próprio emprego e/ou negócio como os objectivos extrínsecos que se concentram na aquisição de riqueza pessoal, a oportunidade de aumentar o salário e objectivos extrínsecos como o reconhecimento, o desafio, a excitação, o crescimento e a realização. Para além disso, os autores referem que todos os empresários procuram autonomia no trabalho e medidas de segurança para as suas famílias. Pode então dizer-se que, à partida, os indivíduos cujos pais são empreendedores, frequentam cursos de empreendedorismo e possuem motivações pessoais para constituir uma empresa são mais propensos a ser empreendedores.

Também o meio envolvente é um factor que afecta a orientação empreendedora. As características da personalidade do indivíduo são em parte resultado da interacção entre o indivíduo e o meio ambiente. Neste jogo, a situação de vida, as experiências e as mudanças na vida de um indivíduo desempenham um papel central (Ethem, 2008). Tornar-se um empreendedor pode significar uma mudança na vida de alguém, o que é profundo o suficiente para ter um impacto significativo nas características de personalidade (Littunen, 2000).

Para Ethem (2008), a cultura, em alguns aspectos, está profundamente enraizada, e com base num sistema de valores partilhados, contribui para a formação de valores, crenças e instituições políticas, bem como para os sistemas social e técnico que reflectem e reforçam. Os valores culturais indicam o grau em que a sociedade considera desejável um comportamento empreendedor caracterizado por assumir riscos e ter pensamento independente. Culturas que valorizem e recompensem este comportamento promovem a propensão para introduzir e desenvolver uma inovação radical, ao passo que culturas que reforçam a conformidade, interesses de grupo e controlo sobre os recursos, não são susceptíveis de fomentar o comportamento empreendedor (Hayton *et al.*, 2002).

Chrisman *et al.* (2002) afirmam que os valores culturais afectam a percepção de um indivíduo ou de um grupo através do esquema cognitivo, interpretação e criação de sentido. Assim é importante compreender a investigação comportamental sobre a cultura nacional e a sua potencial influência sobre o empreendedorismo (Ethem, 2008).

Em geral, os investigadores põem a hipótese de que o empreendedorismo é afectado por aspectos culturais como o individualismo, o “machismo” e a aversão à incerteza, que poderão ser factores impulsionadores para começar um negócio (Ethem, 2008).

Por sua vez Politis (2005) afirma que a aprendizagem dos empreendedores é afectada pelo contexto em que ocorre, pelo conteúdo do que é aprendido e pelos processos através dos quais ocorre.

Também a exposição ao ensino de empreendedorismo poderá afectar a orientação empreendedora. Segundo Noel (2002), os estudantes que têm formação em empreendedorismo são possuidores de maiores intenções de constituir uma empresa. Adicionalmente Rodrigues *et al.* (2010), na sua investigação concluíram que o efeito mais importante no seu modelo de propensão para a criação de empresas era o ensino de empreendedorismo.

Em consequência da influência do ambiente no empreendedorismo, os programas de formação devem adaptar-se ao meio envolvente para que sejam bem sucedidos. Seria uma falácia assumir que um programa que funciona num ambiente irá funcionar da mesma forma e com os mesmos efeitos noutra contexto e lugar. Um dos grandes perigos aquando da concepção de programas de ensino de empreendedorismo é tentar que eles funcionem em qualquer ambiente. Aliás, um pré-requisito para a formação de pessoas é entender os seus valores culturais, a sua experiência histórica e a sua mentalidade (Dana, 2001).

## 2.2. Ensino de empreendedorismo

### 2.2.1. Aspectos genéricos

A década de oitenta foi marcada por um importante elemento na dinâmica da economia moderna: o florescimento do ensino do empreendedorismo (Rushing, 1990). O aparecimento do ensino do empreendedorismo nas escolas de negócios dos Estados Unidos da América (EUA) ocorreu no início dos anos setenta (Aouni e Surlemont, 2009). Na Europa este aparecimento foi mais tardio, mas o aumento crescente do interesse pelo empreendedorismo especialmente no ensino superior sugere que este continente está progressivamente a evoluir. Esta tendência é acompanhada pelo aumento da actividade em investigação do empreendedorismo (Aouni e Surlemont, 2009).

O ensino do empreendedorismo tem sido uma área de firme compromisso e aposta em alguns países europeus e na União Europeia (UE), tendo vindo a intensificar-se desde os últimos anos do século anterior. Assim, um grupo de peritos da UE propôs que o ensino e aprendizagem do empreendedorismo envolvessem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e qualidades pessoais adequadas à idade e ao desenvolvimento dos alunos (European Commission, 2002).

Este tipo de ensino destina-se, por um lado, a desenvolver as competências dos jovens empreendedores, ou seja, as suas habilidades pessoais, conhecimentos sobre como estabelecer e dirigir uma empresa e atitudes empreendedoras (Johansen, 2007); e por outro lado, a preparar os jovens que serão responsáveis e contribuirão para o desenvolvimento económico e para as comunidades sustentáveis no futuro (Galloway *et al.*, 2005). Desta forma, irá ajudar o indivíduo a ser capaz de reconhecer oportunidades que outros não reconhecem, a ser capaz de recolher e gerir recursos e a agir em situações de risco onde outros hesitariam (Lopes e Teixeira, 2007).

De acordo com Heinonen e Pokkijoki (2006), o ensino do empreendedorismo não é apenas ensinar alguém a administrar um negócio. Trata-se também de incentivar a criatividade, aumentar os níveis de inovação e promoção de auto-estima e responsabilidade.

Segundo Tounés (2007), se se considerar que o empreendedorismo é um conjunto de atributos expresso por aptidões, atitudes, percepções, motivações, influências sociais, valores, intenções e factos, então o sistema educativo que mantém e dissemina o conhecimento pode ser um vector de todos estes elementos da cultura empreendedora.

Katz (1990) afirma que o ensino do empreendedorismo é um dos meios mais intuitivos de preparar alguém para começar o seu próprio negócio. No processo empreendedor são especificamente requeridos alguns atributos e aptidões e a maioria poderá ser adquirida através do ensino do empreendedorismo.

Tounés (2007) refere que vários autores (ex. Béchar, 1998; Shieb-Bienfait, 2000; Gibb e Cotton, 2002) enfatizam os seguintes aspectos no que diz respeito ao ensino do empreendedorismo:

- *Objectivos*: podem ser subdivididos em três - o primeiro diz respeito à consciência do ensino do empreendedorismo, ou seja, estímulo das habilidades criativas, espírito de iniciativa e desenvolvimento da autonomia; o segundo diz respeito ao treino empreendedor dos estudantes e ao seu incentivo para criar a própria empresa; e o terceiro diz respeito ao apoio e acompanhamento dos alunos durante os seus projectos empresariais inovadores. Na prática os três objectivos complementam-se e um pode ser substituído por outro.
- *Tipo de público*: distinguem-se as necessidades do treino, os níveis de responsabilidade e as expectativas individuais conforme o público-alvo. Ao contrário dos gestores profissionais, os alunos não têm experiência e ambições particulares para a sua carreira. Contudo os diferentes perfis dos estudantes podem ser importantes para enriquecer as experiências partilhadas.
- *Conceito de treino/formação*: de acordo com os resultados finais e do público interessado, é possível distinguir vários métodos pedagógicos. Combinam conteúdo e vários recursos logísticos e humanos. Também definem o lugar e o papel de cada estudante, professor, gestor ou conselheiro.

A Comissão Europeia (2004), através do guia de boas práticas para a promoção de atitudes e competências empresariais através da educação, reconhece a importância de incluir dois elementos ou conceitos diferentes na definição de “ensino para o desenvolvimento do espírito empresarial”: (i) um conceito mais abrangente de educação para o

desenvolvimento de atitudes e competências empresariais, que implica o desenvolvimento de determinadas qualidades pessoais e não está directamente centrado na criação de novas empresas; e (ii) um conceito mais específico de formação orientada para o modo como se cria uma empresa.

Por conseguinte, os objectivos de um ensino orientado para o desenvolvimento do espírito empresarial (a adaptar aos diferentes níveis de escolaridade) incluirão: (a) incentivar o desenvolvimento de qualidades pessoais relevantes para a iniciativa empresarial, tais como a criatividade, o espírito de iniciativa e a capacidade de assunção de riscos e de responsabilidades; (b) aumentar a sensibilização dos estudantes para o facto de o estatuto de trabalhador independente constituir uma opção de carreira (a mensagem a passar seria a de que é possível não só trabalhar por conta de outrem, mas também tornar-se empresário por conta própria); (c) fornecer as qualificações e competências empresariais necessárias para se iniciar uma actividade empresarial.

Quanto ao desenvolvimento das qualidades pessoais consideradas relevantes para o espírito empresarial, no fórum sobre “Formação para o Desenvolvimento do Espírito Empresarial”, realizado em 2000, foram mencionados os seguintes objectivos pedagógicos, relativamente aos níveis de ensino básico e secundário: deve encorajar-se cada vez mais a capacidade de resolução de problemas dos estudantes, o que implica incentivar as suas capacidades em domínios como o planeamento, a tomada de decisões, a comunicação e a predisposição para assumirem responsabilidades - trata-se de aspectos característicos da competência em matéria de gestão; alunos e estudantes devem adquirir cada vez mais competências em domínios como a capacidade de cooperar, de criar redes e de trabalhar em rede, de aprender a assumir novos papéis, etc. - trata-se de aspectos que correspondem ao domínio da competência social; ao longo do seu percurso escolar, os estudantes devem desenvolver autoconfiança e motivação para garantirem um bom desempenho, aprenderem a pensar de forma crítica e independente e, em especial, adquirirem a vontade e a capacidade de aprender de modo autónomo - trata-se de aspectos característicos da competência pessoal; e os estudantes devem aprender a demonstrar iniciativa individual, criatividade e uma atitude pró-activa, bem como estar preparados para enfrentar riscos inerentes à implementação de ideias - neste caso, trata-se de qualidades tipicamente empresariais.

Em síntese, ensinar e aprender a desenvolver o espírito empresarial implica transmitir e adquirir conhecimentos, competências, atitudes e qualidades pessoais adequadas à faixa etária e ao nível dos alunos ou estudantes em causa. No ensino básico, a educação para o desenvolvimento do espírito empresarial deve procurar incentivar nos alunos qualidades pessoais - tais como a criatividade, o espírito de iniciativa e de independência - que contribuam para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora, que provará ser útil na sua vida diária e em todas as actividades profissionais. Nesta fase, devem ser utilizadas formas autónomas e activas de aprendizagem. Além disso, este tipo de ensino pode proporcionar um conhecimento e um contacto precoces com o mundo empresarial, assim como algum entendimento do papel desempenhado pelos empresários na comunidade (Comissão Europeia, 2004).

### **2.2.2. Importância do ensino de empreendedorismo**

Segundo Lopes e Teixeira (2007), os últimos números mostrados no relatório sobre *Tendências Globais do Emprego* pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2007) são preocupantes: àquela data existiam 195,2 milhões de pessoas desempregadas, representando uma taxa global de 6,3%, taxa esta inalterada desde o ano anterior. Nas pessoas mais jovens, com idades entre os 15 e os 24, o desemprego é ainda maior, representando 44% do total de desempregados (Lopes e Teixeira, 2007).

Também o Instituto Nacional de Estatística (INE) apresenta dados pouco favoráveis. Em Portugal a taxa de desemprego foi de 9,8% no 3º trimestre de 2009, valor superior ao observado no período homólogo de 2008 em 2,1 pontos percentuais (p.p.) e ao observado no trimestre anterior em 0,7 p.p.

Existe assim uma grande pressão nos governos e na sociedade para se criarem postos de trabalho. A solução parece ser a iniciativa empreendedora, especialmente por parte dos países mais pobres e dos menos desenvolvidos. A alternativa para a promoção do crescimento económico, e resposta ao desafio para atenuar os enormes desequilíbrios económicos dos mercados de trabalho, parece ser o estímulo de atitudes e comportamentos empreendedores, que se poderá traduzir na criação de novas empresas (Lopes e Teixeira, 2007).

A actividade empresarial é pois uma forma de revitalizar a economia estagnada e de lidar com problemas de desemprego, proporcionando novas oportunidades de emprego em economias desenvolvidas. É aceite como catalisadora do progresso, incubadora de tecnologia e inovação de produtos e mercados (Jack e Anderson, 1999).

Embora o processo de integração do empreendedorismo em diferentes níveis de ensino ainda esteja em curso, há algumas orientações gerais que se podem deduzir a partir de experiências internacionais. Estão de acordo com os três objectivos da educação do empreendedorismo que se desenvolvem ao longo das idades dos alunos (Glas e Zupan, 2007):

1. Compreensão e sensibilização acerca do tema empresas e empreendedorismo;
2. Desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras nos alunos;
3. Promoção do processo de criação de novos negócios (fornecendo conhecimentos específicos).

A importância do ensino do empreendedorismo também se deve a alguns parâmetros existentes no corrente século e que não ocorriam anteriormente (Quadro 1).

<i>Antes</i>	<i>Actualmente</i>
Ciência mais lenta	Explosão de conhecimentos
Mundo bipolar	Mundo multipolar
Sistema político definido	Democracia ambígua
Culturas dominantes	Multi/intercultural
Economia industrial	Economia de serviços
Segurança no trabalho	Ameaça de desemprego
Estado-nação	Nação das nações
Sociabilidade <i>polis</i>	Cidade anónima
Cultura de proximidade	Cultura de distância

**Quadro 1:** Diferença de parâmetros entre a segunda metade do século XX e actualmente [FONTE: Bucha, 2007]

Com estes parâmetros, reconhece-se que o empreendedorismo é uma competência de base, que deve ser adquirida através da aprendizagem ao longo da vida de forma a acompanhar e impulsionar a evolução e os desafios da sociedade actual.

## 2.3. Pedagogia no ensino de empreendedorismo

### 2.3.1. Contextualização

O ambiente onde se vive e a educação desde a infância até à universidade podem, segundo Carvalho *et al.* (2007), proporcionar ou reforçar muitas das habilidades importantes para a capacidade empresarial. A pesquisa de Vesper (1982), em universidades dos EUA, provou que é possível aprender empreendedorismo. Uma outra investigação feita no Canadá por Kanton (1988) confirma estas conclusões, reforçando que as habilidades empreendedoras podem aprender-se.

Alguns estudos mostram que a capacidade de gestão é mais fácil de ensinar do que outras, como a criatividade e a capacidade de inovar, porque estas competências estão estritamente relacionadas com os atributos pessoais. Todos estes resultados mostram que é possível ensinar e aprender a ser um empreendedor. Na sequência, Gibb (2000) refere ser necessário analisar a relação entre as empresas, o empreendedorismo, as habilidades de gestão e as habilidades pessoais. Um dos aspectos mais importantes no ensino do empreendedorismo é identificar as estratégias que podem ajudar os alunos a identificar as oportunidades e a criar ideias inovadoras.

O ensino do empreendedorismo envolve a arte da ciência e a arte da empresa, incluindo o pensamento criativo e inovador das ciências e os aspectos técnicos do negócio e de gestão (Rae 2005). Os próprios cursos de empreendedorismo incluem formação estruturada de forma a fornecer ao empresário competências técnicas, pessoais e empresariais (Hisrich e Peters, citados por Silver e McLean, 2007).

Através do seu estudo, Kickul *et al.* (2007) concluíram que os programas de ensino do empreendedorismo não devem adoptar um estilo generalista devendo levar-se em conta a variedade de estilos cognitivos na sala de aula. Actualmente, o ensino de competências empreendedoras tende a ser técnico, com insuficiente atenção à cognição e às crenças do empreendedor. Esta situação é evidenciada pelos muitos cursos de empreendedorismo que se centram comumente sobre a gestão empresarial e as competências de planeamento,

mas ignoram o impacto do estilo cognitivo na aquisição e desenvolvimento de competências empreendedoras, incluindo a inovação e o assumir de riscos.

Para aumentar a destreza intuitiva e analítica dos alunos, os educadores devem esforçar-se mais por considerar os estilos cognitivos dos estudantes na concepção ou avaliação dos seus objectivos do curso, bem como para formar grupos de trabalho. Equipas com mais de um estilo cognitivo podem funcionar de forma mais holística do que equipas formadas por indivíduos com o mesmo estilo cognitivo (Kickul *et al.*, 2007).

No ensino do empreendedorismo, o indivíduo não se limita a pensar e a falar; a auto-aprendizagem é feita através de acções concretas, pelo que são seguidas as premissas básicas recomendadas pela UNESCO (2004) que orientam o desenvolvimento e implementação dos programas de educação para o empreendedorismo do séc. XXI - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser.

Para Paço *et al.* (2008b) a educação e formação devem centrar-se muito mais na mudança de atitudes pessoais do que em conhecimento, porque os efeitos podem ser mais significativos para o processo de criação de empresas e superação de obstáculos. Mais, é desejável que um programa de ensino do empreendedorismo possa contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas com o empreendedorismo, competências sociais e cívicas, comunicação numa língua estrangeira, matemática e capacidades de contabilidade, competências digitais, habilidades criativas e artísticas e consciência cultural.

Aliás, os critérios que os peritos da Comissão Europeia (2002) definem para que o programa educativo seja uma boa prática são:

- Deve ter alvos e objectivos claramente identificáveis;
- Deve ser amigável e atraente para os participantes;
- Deve ser adaptável e transferível;
- Deve ser sustentável e ter uma perspectiva de longo prazo;
- Os resultados devem ser identificáveis e passíveis de avaliação;
- Deve ser coerente com outras boas práticas, em termos de conceito e de entrega;
- Deve prever a realização de outras práticas;
- Deve ser capaz de melhorar continuamente.

### 2.3.2. Formas de ensinar empreendedorismo e modelos pedagógicos

As diferenças entre o ensino tradicional e o ensino do empreendedorismo são bastantes e muito significativas. Dolabela (1999) propõe um quadro que mostra as diferenças destes dois tipos de ensino (ver Quadro 2):

<i>Ensino Tradicional</i>	<i>Ensino de Empreendedorismo</i>
Ênfase no conteúdo, que é visto como meta	Ênfase no processo, aprender a aprender
Conduzido e dominado pelo professor	O participante apropria-se da aprendizagem
O professor debita o conhecimento	O professor é um facilitador e educador; os participantes geram conhecimento
Aquisição de informações “correctas”	O que se sabe pode vir a mudar
Currículo e sessões programadas com rigidez	Sessões flexíveis e voltadas para as necessidades
Objectivos de ensino impostos	Objectivos de aprendizagem negociáveis
Prioridade para o desempenho	Prioridade para a auto-imagem que gera desempenho
Rejeição ao desenvolvimento de conjecturas e pensamento divergente	Conjecturas e pensamento divergente vistos como parte do processo criativo
Ênfase no pensamento analítico e linear, parte esquerda do cérebro	Envolvimento de todo o cérebro, aumento do raciocínio do cérebro por meio de estratégias holísticas e não lineares.
Conhecimento teórico e abstracto	Conhecimento teórico amplamente complementado por experiências na sala de aula e fora dela
Resistência às influências da comunidade	Encorajamento às influências da comunidade
Ênfase no mundo exterior; experiência interior imprópria ao ambiente escolar	Experiência interior é contexto para a aprendizagem; sentimentos incorporados à acção
Educação encarada como necessidade social durante certo período de tempo para afirmar habilidades mínimas para um determinado papel	Educação vista como um processo que dura toda a vida, relacionado apenas tangencialmente com a escola
Erros não aceites	Erros como fonte de conhecimento
O conhecimento é o elo entre o aluno e professor	Relacionamento humano entre professores e alunos é de fundamental importância

**Quadro 2:** Confronto entre o ensino tradicional e de empreendedorismo [Fonte: Dolabela (1999)]

A educação tradicional é marcada apenas pela transformação de conhecimentos e competências, enquanto que o ensino do empreendedorismo, em contraste, é tido como modelo para a mudança de atitudes e motivações (Hansemark, 1999). O ensino do empreendedorismo, bem concretizado, oferece ganhos enormes de produtividade e pode ser descrito como o “Taylorismo da Mente<sup>1</sup>” (Guedalla *et al.*, 2001).

<sup>1</sup> Taylorismo ou Administração científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que é considerado o pai da administração científica. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas e tem como objectivo o aumento da eficiência ao nível operacional.

Chamard (1989) concluiu que o sistema de educação formal não é particularmente favorável à iniciativa empreendedora e que, possivelmente, até suprime as características mais importantes do empreendedor.

Actualmente, como resultado da diversidade de públicos, de objectivos e de expectativas, os métodos pedagógicos usados na educação para o empreendedorismo são muito variados (Tounés, 2007), pelo que o seu ensino e treino significam usar o conhecimento, a experiência, as atitudes e especialmente as percepções.

Um objectivo importante do ensino do empreendedorismo é o desenvolvimento eficaz da cognição empreendedora, que é definida como a estrutura de conhecimentos que o indivíduo usa para fazer avaliações, julgamentos ou decisões que envolvam avaliação de oportunidades, criação e crescimento de empresas (Mitchell *et al.*, 2002). Estas cognições são formadas através da percepção e interpretação do indivíduo e informações que, no contexto do empreendedorismo, se refere a qualquer informação (sobre o mercado, a tecnologia, as mudanças sociais, políticas, reguladoras e económicas, etc.) que acaba por permitir a descoberta e exploração de novas oportunidades de negócio (Shane e Vankataraman, 2000). O estilo cognitivo refere-se à abordagem preferida e habitual de um indivíduo organizar, representar e processar a informação (Streufert e Nogami, citados por Kickul *et al.*, 2007).

Um estudo feito por Brigham *et al.* (2007) mostrou que o estilo cognitivo é uma dimensão penetrante que pode ser avaliada através de técnicas psicométricas; é estável ao longo do tempo; é bipolar; descreve processos de pensamento diferentes em vez de processos de pensamento melhores. O estilo cognitivo de um indivíduo pode influenciar a preferência por diferentes tipos de aprendizagem, conhecimento, processamento de informação e tomada de decisão.

Existem visões diferentes sobre a natureza do ensino do empreendedorismo. Em termos gerais, o ensino do empreendedorismo é considerado como um ensino multifacetado com três finalidades distintas: em primeiro lugar, um ensino para a empresa com o desenvolvimento de várias habilidades e sensibilidades para a criação de empresas; em segundo lugar, um ensino sobre a empresa fornecendo um entendimento sobre o processo

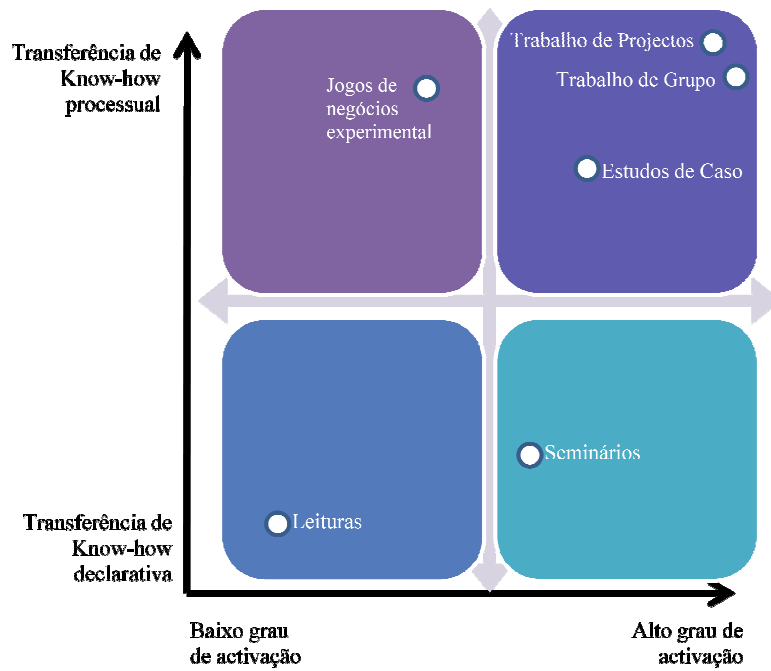
empreendedor; e em terceiro lugar um ensino através da empresa, fazendo desta uma plataforma de âmbito alargado de efeitos de aprendizagem (Lewis e Massey, 2003).

Subsequentemente há diversas abordagens para atingir esses fins, resultando em diferentes programas e actividades de ensino do empreendedorismo. O público-alvo do ensino também varia: vai desde os alunos que frequentam a escola a primária, a secundária ou a universidade, o público em geral e outros grupos específicos. Estas diversas naturezas, propósitos e destinatários do ensino do empreendedorismo fazem com que existam diversos modelos de ensino (Man e Yu, 2007).

Uebe-Emden e Schuhen (2007) afirmam que os seminários e leituras, complementados com estudos de caso e planos de negócio, melhoram o conhecimento explícito ou declarativo, bem como a prática de determinadas capacidades. A parte do conhecimento implícito é muitas vezes negligenciada. A elaboração do plano de negócios parece ser um método para melhorar este conhecimento. Outra lacuna nos programas de ensino é detectada no domínio pessoal e das competências sociais.

Segundo Gibb (1999), o tipo de didáctica mais apropriada é a pedagogia baseada na acção. Entre os métodos mais utilizados, os mais favoráveis à inovação baseiam-se na pedagogia que usa projectos reais ou virtuais (Tounés, 2007).

As competências para o ensino requerem a utilização de vários métodos de acção orientada no decorrer do ensino. Estes métodos providenciam o desenvolvimento do conhecimento activo. Para evitar o conhecimento letárgico (Renkl citado por Uebe-Emden e Schuhen, 2007) devem ser delimitadas as fronteiras entre factos explícitos e conhecimento implícito da acção. Consequentemente, a importância de implementar e usar o conhecimento torna-se aparente. A figura seguinte (Figura 1) mostra os métodos de ensino dispostos de acordo com o seu grau de acção e com o processo de transferência de *Know-how* (conhecimento).



**Fig.1** : Portfólio de métodos de ensino [FONTE: Uebe-Emden e Schuhen, 2007]

É importante esclarecer que a actividade empresarial não é um resultado obrigatório de um programa de ensino do empreendedorismo. Há muitos benefícios a obter além da geração de novos empresários. Os programas de ensino de empreendedorismo podem inculcar auto-confiança, auto-estima e podem até incentivar os alunos a permanecer na escola por mais tempo. É também importante para os jovens entenderem, simplesmente, o espírito empresarial e o papel que este desempenha na sociedade. Sendo assim, os programas de ensino do empreendedorismo não devem ser avaliados com base no número de empresários que criam (Rabbior, 1990).

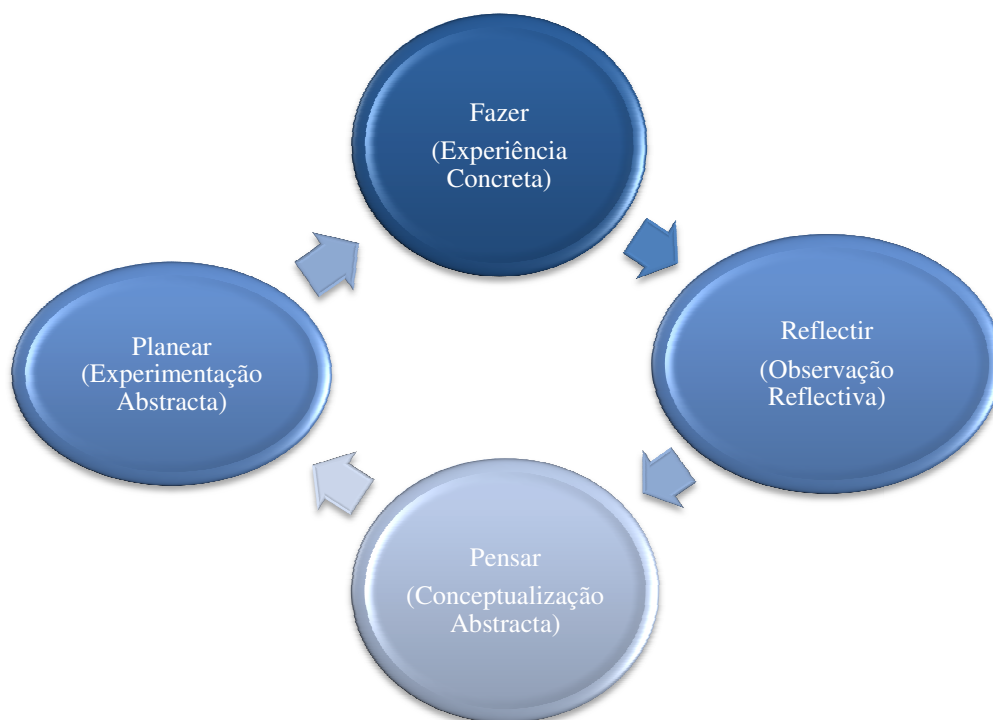
### 2.3.3. Processo de aprendizagem do empreendedorismo

De acordo com Bucha (2007), as escolas portuguesas ainda estão muito separadas das empresas, sendo muitas vezes acusadas de não preparar os alunos para serem profissionais competitivos e proactivos. As novas escolas empreendedoras terão que ter consciência de que as mudanças ocorrem, adequando o nível de habilidades dos alunos ao mundo empreendedor e particularmente às exigências das empresas/organizações que visam o desenvolvimento de novos produtos, processos e serviços.

O aluno pré-empendedor necessita de ser submetido a situações similares às que vai encontrar na prática. O empendedor aprende continuamente; se pára de aprender, pára de ter sucesso (Dolabela, 1999). Segundo Gibb (1999), o empendedor aprende enquanto:

- Soluciona problemas;
- Executa sobre pressão;
- Interage com os pares e outras pessoas;
- Executa trocas com o ambiente;
- Aproveita oportunidades;
- Copia outros empendedores;
- Aprende com os próprios erros;
- Aproveita o *feedback* dos clientes.

Kolb (1984), define a aprendizagem como o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação de experiências e retrata este processo como uma série de eventos que integram as funções de sentir, perceber, pensar e agir. O aluno passa por um ciclo composto de quatro fases distintas: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstracta e a experimentação activa, conforme é ilustrado na Figura 2:



**Fig. 2:** Ciclo de aprendizagem prática [Adaptado de: Kolb citado por Pihie *et al.* (2007)]

Neste ciclo de quatro fases, a experiência concreta imediata é a base para a observação e reflexão. Estas observações são, por sua vez, assimiladas em conceitos abstractos e generalizações das quais podem ser extraídas e desenvolvidas implicações para a acção.

Para avaliar a aprendizagem dos alunos são úteis as quatro dimensões sugeridas por Nilson (2003):

1. Aprendizagem declarativa (*saber o quê*) – a aprendizagem dos factos e princípios, com ênfase no conhecimento e compreensão.
2. Aprendizagens processuais (*aprender como*) – para fazer algo através de tarefas específicas de uma determinada disciplina, com ênfase na aplicação.
3. Aprendizagem condicional (*aprender quando e onde*) – para aplicar os conhecimentos adquiridos e as habilidades do processo declarativo. Pode ser mais fácil de ensinar usando métodos de caso, baseado em problemas, jogos de papéis e simulações. Envolve análise e síntese.
4. Aprendizagem reflexiva (*aprender porquê*) – envolver os alunos na análise, síntese e avaliação.

No âmbito do processo de aprendizagem de empreendedorismo, é também, importante ter em conta o impacto e a importância da socialização. Man e Yu (2007) referem que a influência social ocorre em três dimensões: em primeiro lugar, permite a partilha de informação e validação que dá aos membros da unidade social um sentimento de certeza ou de confiança; em segundo lugar, influencia a criação de identificação individual ou afiliação com a unidade social; e em terceiro lugar, ajuda a construir um resultado mais forte da sociedade, aumentando a partilha de crenças e uma sensação de semelhança. A interacção social ajuda os alunos a partilharem diferentes visões e o processo de raciocínio, a descobrirem pontos fracos e a corrigirem-se uns aos outros chegando a um entendimento comum. Portanto, através da interacção social, os participantes agem de modos diferentes em resposta a estímulos da unidade social, de forma a que a sua experiência de aprendizagem seja reforçada.

No que respeita aos aspectos comportamentais, assume-se que o ensino poderá ter um papel crucial no fomento de atitudes empreendedoras nas crianças. O modelo tripartido pode ajudar a explicar este contexto complexo (Breckler, 1984). As pessoas reagem de três formas, ou seja, consoante os sentimentos que possuem em relação ao objecto (afecto), as

crenças e pensamentos realizados sobre o objecto da atitude (cognição), e as intenções de se comportar de uma certa maneira quando confrontadas com o objecto (*conation*<sup>2</sup>) (Florin, Ranjan e Rossiter, 2007). Nesta perspectiva, uma atitude é a combinação das três dimensões e pode ser melhor entendida quando as três são consideradas simultaneamente (Breckler, 1984). A abordagem tridimensional requer a consideração simultânea dos indivíduos que estão a tentar compreender (os alunos) e do ambiente em que operam (a escola). Assim, quando são encontradas diversas medidas de atitudes que estejam relacionadas umas com as outras, que sejam influenciadas pelos mesmos factores e que exerçam os mesmos efeitos sobre outras variáveis, pode encontrar-se um padrão na orientação do indivíduo para o empreendedorismo (Fishbein e Ajzen, 1975).

### **2. 3.3. Papel dos professores no ensino de empreendedorismo**

O que significa ser professor de empreendedorismo? Em que consiste o papel do professor? Se estas questões não forem resolvidas de forma explícita, provavelmente será assumido que o papel do professor é o tradicional, o que constitui uma forma muito simplista de o classificar. O papel destes professores deve ser diferente, por exemplo em relação à flexibilidade e ao trabalho em grupo. Não menos importante é a tarefa exigente de oferecer apoio e orientação aos estudantes altamente motivados e proficientes (Blenker *et al.*, 2006).

Há um consenso generalizado de que o ensino/formação do empreendedorismo exige uma fusão dos diferentes papéis, comparado com o ensino tradicional, onde o professor transmite os conhecimentos certos aos estudantes e mais tarde verifica se aprenderam (Blenker *et al.*, 2006).

Fiet (2001) recorre a uma abordagem mais dedutiva do ensino. Segundo o autor, o trabalho do professor é ganhar a aceitação dos alunos em relação ao contrato de aprendizagem, e determinar quais as competências que os alunos devem adquirir. O professor continua, portanto, a ser responsável pela definição do currículo pelo menos a nível global, mas

---

<sup>2</sup> *Conation* é um termo que deriva do latim *conatus*; refere-se a qualquer tendência natural, impulso ou esforço dirigido; é uma das três partes da mente, juntamente com a afectiva e a cognitiva; tem a ver com desejo, vontade e esforço.

durante o processo estará a funcionar como um “treinador” em vez de despender a maior parte do seu esforço e tempo na avaliação do desempenho dos alunos.

Lewis e Massey (2003) constataram que, para que uma experiência empreendedora tenha o máximo impacto, o papel dos professores é fundamental para determinar as características favoráveis ao ambiente de aprendizagem, e para que através do seu entusiasmo e capacidade, consiga motivar o estudante.

Sullivan (2000) constatou que os educadores de jovens empreendedores têm uma função psicológica, que vai para além do “fornecimento” de habilidades e conhecimentos. Lechler (2001) também observou que a qualidade da interacção social dentro da equipa (nível de comunicação, coordenação, suporte mútuo, normas, coesão, resolução de conflitos em equipa) é um factor determinante para o sucesso.

Para Lopes e Teixeira (2007), os programas de ensino para os níveis primário e secundário permitem a inserção de actividades empreendedoras, mas o principal obstáculo é a falta de motivação dos professores que muitas vezes não estão preparados para ensinar este assunto e têm falta de material pedagógico. Os programas *Junior Achievement*<sup>3</sup> conseguiram este feito devido à formação que dão aos seus professores e ao facto de fornecerem o material pedagógico. Ter professores integrados no treino é uma condição para a transferência de qualquer programa e é um critério para uma boa prática.

Em suma, os bons professores reconhecem e encorajam os esforços das crianças, criam modelos e demonstram, criam desafios e apoiam a criança no entendimento das suas capacidades e fornecem indicações ou instruções específicas. Todas estas estratégias de ensino podem ser usadas em contexto de brincadeira e de actividades estruturadas. Professores eficazes também organizam o ambiente da sala de aula e planeiam formas de perseguir os objectivos educacionais de cada criança (Bowman, Donovan e Burns, 2000).

---

<sup>3</sup> Este assunto será desenvolvido no ponto 2.4.3.9.

## 2.4. As crianças e o ensino de empreendedorismo

### 2.4.1. Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da criança

A criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento, com opinião própria, e que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhe digam respeito (Tomás, 2006).

Como resultado de vários desenvolvimentos teóricos e metodológicos, foram feitos grandes progressos no estudo das capacidades de aprendizagem das crianças, como se pode constatar da análise das seguintes áreas de pesquisa (Cocking, 1999):

1. Predisposição precoce para aprender algumas coisas. Não existe evidência de que as crianças vêm ao mundo como ardósias em branco, capazes apenas de registar os eventos ambientais que incidem sobre os seus sentidos de forma indisciplinada. As crianças mostram tendências positivas para aprender informação rapidamente e muito cedo. Estas formas de conhecimento referem-se a domínios privilegiados, são centrados em categorias amplamente definidas, nomeadamente conceitos físicos e biológicos, causalidade, números e linguagem (Carey e Gelman, 1991).
2. Estratégias e metacognição. Fora destes domínios privilegiados, as crianças, como todos os alunos, dependem da sua vontade, criatividade e esforço para melhorar a sua aprendizagem. Pensou-se previamente que as crianças não tinham a competência estratégica nem o conhecimento sobre a aprendizagem (a metacognição) para aprender intencionalmente, mas nos últimos 30 anos as investigações têm mostrado o contrário (Deloache *et al.*, 1998).
3. Teorias da mente. À medida que amadurecem, as crianças desenvolvem ideias sobre o que significa aprender e compreender, que influenciam profundamente a forma como se situam em contextos de aprendizagem forçada e intencional (Bereiter e Scardamalia, 1989). O momento e o *timing* das crianças não tem que ser exactamente o mesmo para todas. Alguns investigadores defendem que existe mais de uma forma de aprender e de ser inteligente. Compreendendo que existe mais de uma forma de inteligência (Gardner, 1983), podem surgir maneiras de ajudar as crianças a aprender apoiadas nas suas forças, para dessa forma colmatarem os pontos fracos.

4. A criança e a comunidade. Embora uma grande parte da aprendizagem das crianças ocorra por auto-motivação e auto-dirigida, as pessoas à sua volta desempenham papéis importantes, como guias, no auxílio do desenvolvimento da aprendizagem. Estas pessoas incluem outras crianças, bem como adultos (responsáveis, pais, professores, treinadores, etc.). Mas não são só estas pessoas que servem de guias: a televisão, os livros e outros recursos tecnológicos, podem também servir como poderosas ferramentas culturais (Wright and Huston, 1995).

O desenvolvimento e aprendizagem são processados em ritmos que variam de criança para criança (Breadcrumb e Couple, 2009). O desenvolvimento infantil segue padrões individuais e de *timing*; as crianças também variam em temperamento, personalidade e atitudes, da mesma forma que varia o que aprendem na família e no contexto social e cultural ou em contextos que moldam as suas experiências (Breadcrumb e Couple, 2009). Dadas estas variações, as decisões sobre o ensino e as interações com as crianças devem ser o mais personalizadas possível. Expectativas rígidas de normas de grupo não refletem o que se sabe sobre as diferenças reais no desenvolvimento e aprendizagem. Ao mesmo tempo, ter grandes expectativas para todas as crianças é essencial, usando estratégias e fornecendo os recursos necessários para as ajudar a cumprir estas expectativas (Breadcrumb e Couple, 2009).

Uma característica universal do desenvolvimento é que o funcionamento da criança se torna cada vez mais complexo (em linguagem, interação social, movimento físico, resolução de problemas e todos os outros domínios) à medida que esta cresce. O aumento da organização, memória e capacidade de desenvolvimento cerebral torna possível que as crianças combinem rotinas simples com outras mais complexas (Nelson, e Luciana, 2001; Ornstein, *et al*, 2004). Quanto mais nova é a criança mais tende para pensar concretamente no “aqui e agora”. No entanto, em alguns aspectos, o pensamento das crianças pode ser muito abstracto (Breadcrumb e Couple, 2009).

O desenvolvimento da criança é tanto maior quanto mais segura se sentir, quanto mais consistentes forem as suas relações com os adultos e quanto mais oportunidades tiver para estabelecer relações positivas com os seus pares. As relações positivas professor-aluno promovem a aprendizagem e realização, assim com a competência social e o desenvolvimento emocional (Pianta, 1999; Howes e Ritchie, 2002).

O desenvolvimento e aprendizagem ocorrem e são influenciados por múltiplos contextos sociais e culturais. Para entender o desenvolvimento da criança é necessário olhar para cada criança dentro do contexto sociocultural da sua família, do cenário educacional e da comunidade, assim como dentro da sociedade mais ampla (Bronfenbrenner, 1979, 1989,1993; Bronfenbrenner e Morris, 2006). À medida que as crianças crescem, têm que aprender a funcionar bem em sociedade e numa economia global. As crianças são capazes de aprender a funcionar em mais de um contexto social e cultural e de fazer mudanças comportamentais ou linguísticas à medida que se movimentam de um contexto para outro, embora esta habilidade requeira o apoio dos adultos (Breadcrumb e Couple, 2009).

Várias teorias e investigações vêm o desenvolvimento cognitivo de uma perspectiva interactiva construtivista (Fosnot, 1996; Malaguzzi, 1998). Isto é, as crianças constroem o seu conhecimento e compreensão do mundo no decorrer das suas próprias experiências, dos professores, membros da família, pares ou outras crianças, e dos livros e outros media. Aprendem a partir do concreto mas também são capazes de se interessar por ideias abstractas (Gelman e Gallistel, 1986; Seo e Ginsburg, 2004). As crianças trabalham as suas próprias interpretações e hipóteses sobre o mundo, através de interacções com adultos e outras crianças, de manipulação física, do jogo e através dos seus próprios processos de pensamento, observando o que acontece, reflectindo sobre as suas conclusões, imaginando possibilidades, fazendo questões e formulando respostas. Quando o fazem desta forma a sua compreensão é mais profunda podendo depois transferir e aplicar o que aprendem a novos contextos (Bransford, 1999). Assim, importante conhecer as diferentes necessidades da criança para utilizar múltiplas estratégias de ensino.

#### ***2.4.2. Papel desempenhado pela criança na educação para o empreendedorismo***

Costa, citado por Lopes e Teixeira (2007), afirma que o protagonismo infantil se refere à criação de oportunidades, condições e espaço aos jovens estudantes para se envolverem na resolução de problemas reais, o que os motivará a tomar iniciativa comprometendo-se com a situação. Assim, o protagonismo pressupõe uma participação activa e construtiva da criança na sua vida, escola, comunidade e sociedade. Uma participação autêntica poderia traduzir-se em autonomia, auto-confiança e auto-determinação. Este processo aconteceria no período de definição da identidade. É de salientar a importância da participação dos

jovens em projectos e acções de modo a aprenderem a comportar-se em equipa (democrática e participativa). Esta experiência poderá reforçar a auto-confiança e ajudar a construir o sentido de ser capaz de intervir de forma construtiva no seu meio social.

Para Rabbior (1990), em muitos casos, as crianças já nascem com ambição, motivação e vontade de assumir riscos mas encontram barreiras que minam este espírito de aventura. Para além de proporcionar algo de novo aos jovens, o ensino do empreendedorismo deve remover alguns obstáculos que originam a corrosão da auto-confiança, auto-estima, espírito de aventura, vontade de tomar iniciativa e risco.

Ainda que o conteúdo e a forma de ensino do empreendedorismo seja, em parte, problemática, as crianças são vistas como empreendedoras por nascimento (Landström citado por Holmgren *et al.*, 2004). Portanto, o ensino do empreendedorismo deve começar na mais tenra idade (Stevenson e Lundström, 2002). O ensino do empreendedorismo exige tempo. Os cursos por si só não são suficientes, pelo que deve ser integrado em todo o ensino regular e em todos os níveis do sistema educacional (Landström, 2000). Muitas investigações avançam a ideia de que uma educação formal do empreendedorismo introduzida muito cedo afecta as atitudes dos estudantes influenciando-os na direcção da sua carreira futura e afectando a sua propensão para o empreendedorismo quando se tornarem adultos (Paço *et al.*, 2008a).

Kourilsky e Walstad (1998), apesar de não terem testado empiricamente, indicam que o estímulo precoce de atitudes empreendedoras, mesmo no nível pré-escolar, pode incentivar o empreendedorismo como uma opção de carreira. Lee *et al.* (2006) referem que a abordagem pedagógica deve incentivar as crianças a tomar decisões e aceitar erros como parte do processo de aprendizagem. Neste sentido, a experimentação activa deve equilibrar-se com a conceptualização abstracta, contribuindo para incutir nos alunos uma maior propensão para o empreendedorismo.

De acordo com Lopes e Teixeira (2007), o ensino do empreendedorismo é feito de modo a desenvolver e reforçar o conhecimento empresarial, habilidades e prontidão. Com o acumular de experiências tornou-se claro que quanto mais cedo é iniciado tanto melhor, o que quer dizer, desde o jardim-de-infância, evoluindo para a escola primária e para outros níveis de ensino. O facto de começar cedo oferece mais possibilidades de desenvolver

uma série de competências que permitem aos alunos uma melhor preparação para enfrentar os desafios impostos pela sociedade moderna, em especial criar os seus próprios empregos tornando-os menos dependentes dos outros.

Quando se examinam os diferentes níveis de ensino pode concluir-se que cada um deles (primeiro, segundo e terceiro ciclos e universidade) tem objectivos diferentes nos seus programas de empreendedorismo. No primeiro e segundo ciclos, o ensino do empreendedorismo deve centrar-se muito mais no desenvolvimento de qualidades e competências pessoais e também fazer com que os alunos tomem consciência do auto-emprego e da carreira empresarial. Na escola primária, o ensino do empreendedorismo terá como objectivo fomentar nos alunos as qualidades pessoais como a criatividade, o espírito de iniciativa e de independência que contribuem para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora. Nesta fase devem ser desenvolvidas formas autónomas e activas de aprendizagem (Lopes e Teixeira, 2007). Além disso, este ensino fornecerá o conhecimento precoce sobre o mundo dos negócios e fará compreender o papel dos empresários na comunidade. As actividades podem incluir o trabalho em projectos, aprendizagem através do jogo, apresentação de casos simples e visitas a empresas locais (European Commission, 2002).

À partida, as crianças que participem em programas de ensino do empreendedorismo estarão mais alerta para a cultura empresarial, terão um maior desenvolvimento pessoal, uma participação activa, empenho, responsabilidade social, maior abertura, maiores possibilidades de intercâmbio intercultural e os seus valores estarão mais de acordo com os objectivos do ensino do empreendedorismo (Uebe-Emden e Schuhen, 2007).

### 2.4.3. *Iniciativas de ensino do empreendedorismo a crianças: algumas boas práticas*

O número de escolas que implementam o empreendedorismo é cada vez maior, embora as iniciativas e programas de ensino do empreendedorismo em escolas primárias sejam mais escassos. Contudo, podem encontrar-se alguns exemplos onde existem já estas iniciativas e outras onde se estão a começar a implementar.

O relatório de 2004 da UE indica um número significativo de redes internacionais e ONG (Organizações Não Governamentais) que promovem programas e actividades de empreendedorismo. Em alguns países as medidas mais importantes são as tomadas no âmbito do ensino primário. Noutros países, como a República Checa e a Hungria, são estas as únicas actividades encontradas. Exemplo disso é o projecto *Junior Achievement – Young Enterprise (JA-YE)* que está presente em países como a Letónia, Lituânia, Hungria Grécia e Portugal, e está a expandir as suas actividades.

Treze confederações nacionais europeias (Reino Unido, Portugal, Eslovénia, Áustria, Itália, Grécia, Espanha, Holanda, Bélgica, Polónia, Alemanha, Suíça e França) são membros da chamada *JADE Network* (European Confederation of Junior Enterprises), a rede europeia para promover a ideia de Empresas Juniores. Esta rede representa mais de 225 organizações não lucrativas e mais de 20.000 estudantes na Europa.

De seguida serão apresentadas, de uma forma sintética, algumas boas práticas no que respeita a programas e actividades de ensino de empreendedorismo a crianças em alguns países europeus. De salientar que o caso português também será abordado, sendo que a este se optou por dar maior destaque, uma vez que um dos programas abordados constituirá o estudo de caso da presente investigação.

#### 2.4.3.1. *Luxemburgo*

Em 1986, a associação de jovens *Chefs d'entrepris* ofereceu ao Ministério da Educação o direito de usar um episódio especial com os heróis de desenhos animados “*Boule et Bill*” com o título “*Boule et Bill create na enterprise*” (“Boule e Bill criam uma empresa”).

Neste episódio Boule e os amigos criam uma empresa: Boule precisa de algum dinheiro para comprar uma bicicleta nova, a única maneira de ganhar dinheiro é produzir e vender alguns bens. A criança dos desenhos animados orienta e explica as etapas que conduzem à criação e funcionamento de uma empresa: capital inicial, investimento, design dos produtos, diversificação da produção, mercado e necessidade de uma boa comunicação. São também introduzidos os mecanismos elementares das actividades financeiras para que uma empresa possa sobreviver. Este episódio apresenta à criança um vocabulário básico de economia e finanças e são explicados também os mecanismos de funcionamento das PME (Pequenas e Médias Empresas). Estes desenhos animados fazem parte do programa oficial da escola primária no Luxemburgo.

#### 2.4.3.2. *Bélgica*

O *Cap'Ten* consiste num método e ferramentas educacionais, que permitem às crianças (10 a 12 anos) sonhar e realizar um projecto pessoal e ambicioso na escola. Foi pensado e desenvolvido em parceria com um grupo de especialistas e testado durante um ano. A equipa do *Cap'Ten* está profundamente convencida de que o espírito empreendedor é feito de comportamentos que podem ser estimulados a partir da mais tenra idade; o *Cap'Ten* desenvolve habilidades como a curiosidade, a criatividade, a organização, a autonomia, a iniciativa e o espírito de equipa.

O projecto-piloto teve lugar em 2003-2004. Depois veio o lançamento nas escolas em Outubro de 2004. O *Cap'Ten* teve impacto em 26% do grau etário em causa. Em dois anos, 21.000 crianças participaram no projecto *Cap'Ten*. Cada aluno participante recebeu um kit de ferramentas individuais e foi guiado durante o projecto por Zurk, a formiga mascote. Cada professor participante recebeu um kit de ferramentas, um livro de ensino e um CD.

Alguns pontos fortes do programa são:

1. Melhora as habilidades pessoais: manuais, desportivas, artísticas;
2. Dá a cada criança um projecto ao seu alcance;
3. Contribui para estimular o espírito empreendedor;
4. Adequa-se todas as crianças, independentemente do nível da escola ou do ambiente sócio-económico;

5. Pensado para crianças que não estão familiarizadas com as línguas nacionais.

Este programa educativo é gratuito para as escolas e existe graças a parceiros privados e públicos que financiam as acções.

#### 2.4.3.3. Finlândia

Na Finlândia, o empreendedorismo foi incluído nos programas de estudos no ensino básico, secundário e profissional, estando também previsto o reforço da formação de docentes especializados (Comissão Europeia, 2005).

Na Finlândia, a Comissão Nacional da Educação e o Ministério do Comércio e Indústria cooperam no desenvolvimento da educação e formação para o empreendedorismo. Organizam seminários, disseminam ideias e exemplos de boas práticas e disponibilizam materiais e informação em vários *websites*. Desde 2002, o Comité Nacional de Educação e Formação para o Empreendedorismo tem desenvolvido e avaliado actividades nesta área. Os seus membros representam o Ministério da Educação, o Ministério do Comércio e Indústria, organizações de PME e os principais parceiros sociais. O principal desafio para as pessoas que trabalham nesta área é procurar demonstrar aos formadores/professores que o empreendedorismo é um objectivo relevante em todos os níveis da educação (Baldassarri e Saavala, 2006).

Inicialmente muitos indivíduos não consideravam normal existir tal disciplina no currículo escolar, pois o assunto parecia mais adequado para adultos. Outro obstáculo à sua implementação estava relacionado com o facto da palavra finlandesa para empreendedorismo, “*yrittäjyys*”, apenas se referir ao seu aspecto externo e comercial, e não ao aspecto interno de auto-realização e auto-aperfeiçoamento. Este factor linguístico tornou mais difícil fazer convergir a natureza dual do conceito (Baldassarri e Saavala, 2006).

No que respeita ao programa educativo em concreto, os alunos da escola primária são incentivados a ganhar alguma experiência num trabalho durante algumas semanas ao longo do ano, pelo que o currículo nacional para a educação básica e secundária inclui também a participação cívica e o envolvimento dos cidadãos no tema do empreendedorismo. Isto é

concebido para ensinar os estudantes a agirem com sentido e iniciativa empresarial, a tornarem-se cidadãos interessados, a familiarizarem-se com os princípios do empreendedorismo e a perceberem o significado do trabalho. Também é política do governo que os estudantes do ensino profissional tenham estudos em empreendedorismo e passem alguns períodos na indústria de forma a adquirirem experiência (Baldassarri e Saavala, 2006).

#### 2.4.3.4. Espanha

Os responsáveis pela política educativa estão empenhados na revisão dos programas de estudos nacionais (de forma a incluir nos currículos o empreendedorismo) e no reconhecimento da importância do desenvolvimento de competências e de atitudes empresariais (Comissão Europeia, 2005).

Assim, em Espanha são várias as iniciativas levadas a cabo com vista à promoção do empreendedorismo. Por exemplo, foi implementado o projecto *Best*<sup>4</sup> que prevê a “educação para o desenvolvimento do espírito empresarial”. Outra iniciativa está relacionada com a divulgação de boas práticas e de experiências nas escolas, que começam já a ter alguma autonomia. Assim, foi apresentado um inventário de iniciativas de criação de empresas destinadas às escolas, e organizadas pelas comunidades autónomas, conselhos locais, ONG e estabelecimentos de ensino, a fim de identificar boas práticas susceptíveis de divulgação entre os docentes, os estudantes e os centros de formação.

#### 2.4.3.5. Noruega

Os programas de empreendedorismo na Noruega estão ancorados localmente. Cada região ou município tem o seu próprio projecto. Desta forma, o pedido para integrar o empreendedorismo nas escolas parte do próprio município e não de uma organização externa.

---

<sup>4</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/enterprise/business\\_environment/n26113\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/enterprise/business_environment/n26113_pt.htm) (acedido a 19 Abril 2010)

Tem sido investido um grande esforço na criação de um entendimento comum sobre o empreendedorismo como uma competência essencial para todos, de modo a motivar os directores das escolas e professores, especialmente do ensino primário, a implementarem um programa de empreendedorismo na sua escola.

Assim, foi desenvolvido um modelo educativo progressivo no qual os professores não se limitam a definir o conteúdo dos programas de empreendedorismo, mas ficam também com a competência para demonstrar como cada nível pode contribuir para o currículo nacional. Este modelo foi publicado pelo governo norueguês em 2002.

Neste país existe ainda um programa de formação de professores que envolve três etapas: a formação de professores para criar um entendimento comum; a dinamização da rede de professores e avaliação de desempenho; e a promoção de um programa universitário mais amplo e longo.

#### *2.4.3.6. Escócia*

Nos últimos anos foi criada uma estrutura para ministrar educação para o desenvolvimento do espírito empresarial no ensino básico. Os programas são dirigidos a crianças em idade escolar, a partir dos cinco anos de idade, e caracterizam-se por uma grande cobertura no âmbito do sistema educativo escocês. Os progressos registados nas escolas primárias têm sido conseguidos sobretudo graças a uma parceria público-privada. Membros importantes dos sectores corporativo e empresarial da Escócia efectuem doações de fundos, tendo sido secundados neste gesto pelo Governo escocês, para proporcionar a cada aluno do ensino básico algumas experiências relacionadas com a actividade empresarial (Comissão Europeia 2004).

O Governo escocês previu uma dotação de recursos adicionais para o período de 2003-2006, com o propósito de adoptar um programa mais abrangente em matéria de “Empresas na Educação”, quer ao nível do ensino básico, quer do secundário: a visão subjacente é a de criar um sistema que seja capaz de enquadrar a oferta de oportunidades de formação profissional para os jovens, bem como aquisição de experiência prática no sector empresarial (Comissão Europeia 2004).

#### 2.4.3.7. Suécia

Entre 1997 e 2000, o projecto da autarquia de Skellefteå abrangeu todos os níveis de escolaridade, desde o ensino pré-escolar e básico obrigatório, até aos níveis secundário e pós-secundário. Foram lançados cerca de 50 projectos de ensino nas escolas, 42 docentes receberam formação específica (através da iniciativa *Crea Pilot*) e 100 empresas e outras organizações estiveram envolvidas em projectos escolares. A maioria dos projectos que funcionava ao abrigo do Skellefteå 1997-2000, bem como outras iniciativas similares existentes noutras autarquias estão agora integradas nas actividades quotidianas dos estabelecimentos de ensino.

As experiências efectuadas no âmbito destes projectos deram origem ao projecto regional PRIO 1, que está a decorrer desde 2000. A administração do condado trabalhou activamente a fim de envolver todas as autarquias nesta actividade, tendo sido realizados cerca de 260 projectos diferentes. Em resultado desta iniciativa, mais de 550 empresas de Västerbotten estão envolvidas actualmente em acções de empreendedorismo nos estabelecimentos de ensino. Mais de 1600 funcionários de escolas e 11.000 estudantes/crianças participaram em acções em prol da educação para a promoção do espírito empresarial. Foram estabelecidas várias redes activas entre as instituições de ensino do condado e entre estas últimas e as empresas locais (Comissão Europeia 2004).

#### 2.4.3.8. Países Baixos

O projecto *Cidade Empreendedora* baseia-se no conceito de aprendizagem através da prática (aprender fazendo). Consiste na criação de diversos “cenários de aprendizagem” dentro da *Cidade empreendedora*. Um “cenário de aprendizagem” é um projecto desenvolvido pelos alunos para alcançarem um objectivo predeterminado (por exemplo, construir uma central eléctrica na escola ou abrir a sua própria loja com artigos oriundos de países subdesenvolvidos). Estas iniciativas apelam à utilização de capacidades empresariais de base, tais como a independência, a criatividade e a cooperação. Um dos factores fundamentais de sucesso é o envolvimento de pessoas que não pertencem ao meio escolar (pais, empresários, etc.). Foram estabelecidos mais de trinta cenários, nos quais

vários estabelecimentos de ensino de diferentes regiões participam activamente (Comissão Europeia 2004).

#### 2.4.3.9. Portugal

A pesquisa efectuada revelou que existem poucas iniciativas de ensino de empreendedorismo a crianças. Destas podem destacar-se três entidades com programas de ensino de empreendedorismo direccionados a crianças: Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal, Centro Educativo Alice Nabeiro e MaxPortugal. Estes projectos educativos serão descritos de seguida, sendo dado maior ênfase ao primeiro uma vez que será sobre ele que irá incidir a nossa investigação empírica.

#### **Programa Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal<sup>5</sup>**

A associação responsável pelo programa é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve o empreendedorismo, gosto pelo risco, criatividade e inovação nas gerações mais novas. De acordo com a entidade, são estes os requisitos obrigatórios para o desenvolvimento de Portugal e para o aumento quantitativo e qualitativo de iniciativas empresariais.

Esta associação é a congénere portuguesa da Junior Achievement (JA), criada em 1919, nos EUA, a maior e mais antiga organização mundial educativa, sem fins lucrativos. A *Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal*, financiada pelos seus associados que acreditam que riqueza é sinónimo de educação, viabiliza, através de formação, o espírito empresarial e empreendedor nos jovens, concedendo-lhes a oportunidade única de serem e fazerem mais. Em 87 anos de história, a JA desenvolveu mais de 30 programas para investir, envolver e inspirar jovens de todas as idades, baseados em três valores essenciais: respeito, integridade e excelência.

O objectivo da JA é promover a valorização do empreendedorismo, dos negócios e da economia na melhoria da educação e qualidade de vida dos jovens, de forma a poderem alcançar as suas metas num ambiente de responsabilidade liberdade. Para tal desenvolve

---

<sup>5</sup> [www.japortugal.org](http://www.japortugal.org) (acedido 26 Novembro 2009)

conteúdos programáticos em torno de sete áreas: cidadania, desenvolvimento de carreiras, economia, empreendedorismo, ética, literacia financeira e negócios.

A *Aprender a Empreender - JA Portugal* foi fundada em Setembro de 2005. O Programa “Economia para o Sucesso”, direccionado para alunos do 9º ano, foi o primeiro a ser implementado em Portugal, de Março a Maio de 2006, em 7 escolas da área da Grande Lisboa. Com o objectivo de fornecer informação prática sobre finanças pessoais e sobre a importância de identificar objectivos de educação e carreira baseados em interesses, valores e qualidades dos alunos, o programa piloto contou com a ajuda de 43 professores e com a participação de mais de 1500 alunos e 70 voluntários.

A associação implementou, a partir do segundo período do ano lectivo de 2006/2007, dois programas-piloto: "A Família" e "A Comunidade" que lançam as bases de uma educação para o empreendedorismo no 1.º e 2.º anos do ensino básico em Portugal.

Em 2007/2008, a associação implementou três novos programas: "Banks in Action", "A Empresa" e "Graduate Program". "Banks in Action" é um programa que dá aos alunos conhecimentos sobre princípios bancários. "A Empresa", programa-bandeira da *Junior Achievement*, é considerado pela União Europeia uma *best practice*. Alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, criam uma empresa real com a ajuda de um voluntário e do seu professor. Em Portugal, o programa "A Empresa" conta com o Alto Patrocínio do Presidente da República. O "Graduate Program", baseado no Programa "A Empresa", é a primeira grande incursão da associação no Ensino Universitário Português. Ambos os programas culminam com a realização de uma competição europeia, onde será eleita a melhor empresa criada por alunos, a nível europeu.

No presente estudo interessa focar os dois programas para o 1.º ciclo, “A Família” e a “Comunidade”, que mostram aos alunos a relevância da educação para a escolha de uma profissão através de actividades relacionadas com a economia e o negócio. Esta abordagem sequencial auxilia os alunos a compreender o mundo da economia e prepara-os para a aprendizagem académica e para o sucesso ao longo da vida. A partir de actividades dinâmicas, os alunos exploram conceitos como o papel da família na economia local; as responsabilidades e oportunidades de cada cidadão no seio da sua comunidade; o desenvolvimento económico, gestão de recursos e os diferentes sistemas económicos.

Os quadros 4 e 5 apresentam um resumo dos conteúdos e objectivos dos programas em análise: “A Família” (1.º ano de escolaridade) e “A Comunidade” (2.º ano de escolaridade).

<b>A FAMÍLIA</b>	
<b>Duração:</b> 5 Sessões	<b>Target:</b> 6-7 anos / 1º Ano
<b>Descrição:</b> O programa <i>A Família</i> é constituído por uma série de cinco actividades. Identifica o que é uma família e o seu funcionamento, o que as famílias necessitam e desejam, onde conseguem concretizar as suas necessidades e desejos, e tipos de emprego que os membros da família têm.	
<b>Actividade</b>	<b>Objectivos-Chave de Aprendizagem</b> Os alunos aprendem a:
<b>Actividade 1: A Família</b> Os alunos percebem melhor o conceito de família através do estudo de um poster. Descobrem os pontos comuns e diferenças entre membros de uma família, e como todos trabalham para fazer do local onde vivem um lugar melhor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar o que é uma família</li> <li>• reconhecer como uma família vive e trabalha junta</li> </ul>
<b>Actividade 2: Necessidades e desejos da família</b> Os alunos ficam conscientes de que todas as famílias necessitam de comida, roupa, e casa, etc. Começam a entender a diferença entre necessidade e desejo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• explicar a diferença entre necessidade e desejo</li> </ul>
<b>Actividade 3: As profissões dos membros da família</b> Os alunos aprendem como o trabalho satisfaz as necessidades e desejos dos membros familiares. Fazem desenhos dos membros da família nos seus empregos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definir um trabalho que tem de ser feito</li> <li>• identificar empregos</li> </ul>
<b>Actividade 4: Onde Encontrar o que as Famílias Necessitam e Desejam</b> Os alunos utilizam um mapa no chão para descobrir onde os membros da família poderão satisfazer as suas necessidades e desejos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretar símbolos de mapas</li> <li>• colocar vários símbolos de empresas e serviços num mapa</li> <li>• reconhecer como os membros familiares dependem de várias empresas para satisfazer as suas necessidades e desejos</li> </ul>
<b>Actividade 5: Como pagar o que as famílias necessitam e desejam ter</b> Os alunos aprendem a importância do trabalho para satisfazer necessidades e desejos. Através de teatros, os alunos representam o trabalho e a satisfação de necessidades e desejos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• descrever vários empregos</li> <li>• reconhecer que as famílias usam dinheiro para satisfazer as suas necessidades e desejos</li> </ul>
<b>Conceitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negócio</li> <li>• Incentivos Económicos</li> <li>• Instituições económicas</li> <li>• Emprego</li> <li>• Família</li> <li>• Recursos humanos</li> <li>• Interdependência</li> <li>• Empregos</li> <li>• Escassez</li> <li>• Aptidões</li> <li>• Ferramentas</li> <li>• Necessidades e desejos</li> <li>• Trabalho</li> </ul>	<b>Aptidões:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar informação</li> <li>• Tomar decisões</li> <li>• Diferenciar</li> <li>• Seguir um caminho</li> <li>• Ouvir interagindo</li> <li>• Ler um mapa</li> <li>• Agrupar</li> <li>• Reconhecer e interpretar símbolos</li> <li>• Trabalho de equipa</li> </ul>

**Quadro 4:** Actividades e objectivos do programa Família [Fonte: JA Portugal]

<b>A COMUNIDADE</b>	
<b>Duração:</b> 5 Sessões	<b>Target:</b> 7 – 8 anos/ 2º Ano
<b>Descrição:</b> O programa <i>A Comunidade</i> é constituído por uma série de cinco actividades. Orienta o aluno numa descoberta da comunidade, dos negócios que operam no seio desta, de como o governo trabalha no sentido de desenvolver serviços para o bem-estar dos seus cidadãos, e como os cidadãos têm uma responsabilidade no bem-estar económico da comunidade.	
Actividade	Objectivos-Chave de Aprendizagem Os alunos aprendem a:
<b>Actividade 1: Como funciona uma Comunidade?</b> Os alunos estudam um <i>poster</i> que ilustra uma comunidade e identificam os empregos mais comuns. Desenvolvem uma perspectiva de como as pessoas vivem e trabalham juntas numa comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar uma variedade de empregos na comunidade</li> <li>• reconhecer como as pessoas vivem e trabalham juntas numa comunidade</li> <li>• identificar uma vasta variedade de oportunidades de emprego</li> </ul>
<b>Actividade 2: A Loja dos Donuts</b> Os alunos simulam individualmente e em grupo diferentes estratégias de produção de donuts.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definir produção</li> <li>• comparar métodos de produção em unidade e série</li> <li>• explicar que diferentes estratégias são utilizadas para produzir tipos diferentes de produtos</li> </ul>
<b>Actividade 3: O papel do Estado</b> Os alunos aprendem o papel económico do Estado na comunidade, através da identificação de serviços que o Estado presta aos cidadãos. Os alunos também reconhecem que o governo deve receber impostos de toda a gente, de forma a poder pagar pelos serviços prestados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconhecer serviços públicos na comunidade</li> <li>• compreender porque o governo cobra impostos para prestar serviços a todos os cidadãos</li> </ul>
<b>Actividade 4: Uma Nova Loja</b> Os alunos determinam a melhor forma de utilizar o espaço de uma loja vazia no <i>poster</i> “Como Funciona uma Comunidade”. O processo passo-a-passo da tomada de decisão ajuda os alunos a entender como são tomadas decisões em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definir escolhas</li> <li>• praticar a utilizar um modelo de tomada de decisão</li> <li>• reconhecer a necessidade de fazer decisões com cuidado</li> </ul>
<b>Actividade 5: Como Circula o Dinheiro</b> Os alunos falam de dinheiro e da sua importância na comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A identificar circunstâncias em que dinheiro é trocado por bens ou serviços</li> <li>• A reconhecer como o dinheiro é utilizado numa comunidade típica</li> </ul>
<b>Conceitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas</li> <li>• Comunidade</li> <li>• Incentivos Económicos</li> <li>• Instituições Económicas</li> <li>• Bens</li> <li>• Governo</li> <li>• Interdependência</li> <li>• Empregos</li> <li>• Dinheiro e banca</li> <li>• Custo de oportunidade</li> <li>• Produção/productividade</li> <li>• Qualidade</li> <li>• Recursos</li> <li>• Serviços</li> <li>• Especialização e divisão de trabalho</li> <li>• Impostos</li> </ul>	<b>Aptidões:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação</li> <li>• Pensamento crítico</li> <li>• Tomada de decisão</li> <li>• Seguir um caminho</li> <li>• Identificar escolhas</li> <li>• Ouvir interagindo</li> <li>• Fazer observações</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Assumir um papel</li> <li>• Trabalho de equipa</li> </ul>

**Quadro 5:** Actividades e objectivos do programa Comunidade [Fonte: JA Portugal]

## **Centro Educativo Alice Nabeiro<sup>6</sup>**

No centro educativo Alice Nabeiro (CEAN), o “Brincando, Empreendemos” é um programa de ensino do empreendedorismo destinado a crianças dos 3 aos 12 anos de idade. O CEAN aposta na formação das gerações futuras e numa lógica de cidadania responsável, de responsabilidade social e de comprometimento com o futuro. Pretende ajudar cada criança a descobrir o sabor do sucesso, do fracasso e da alegria de conseguir conviver com ambos sentimentos, mas com vontade de fazer sempre melhor.

É defendida a ideia de que em adultos, nem todos serão todos empresários, mas que deverão ser cidadãos responsáveis e empreendedores, capazes de fazer valer as suas ideias em prol do desenvolvimento sustentável do planeta e lutar por esses ideais. Esta é a aposta do Comendador Rui Nabeiro para promover o desenvolvimento sustentável, com raízes no seio das comunidades locais. Para a equipa do CEAN, o Comendador Rui Nabeiro é a “estrela polar”, um verdadeiro e genuíno espírito empreendedor. Um dia sonhou criar este centro educativo na sua terra natal (Campo Maior), e com ele contribuir para o desenvolvimento do empreendedorismo responsável numa sociedade globalizada, onde cada vez mais a comunidade local é um factor de diferenciação que contribui para um desenvolvimento integrado e sustentável. Foi em 2007 que este sonho se materializou.

---

52

O Programa do CEAN é constituído por 12 áreas de conhecimento. Em cada área de conhecimento as actividades diferem consoante as idades das crianças existindo 3 escalões: (i) dos 3 aos 6 anos; (ii) dos 7 aos 8 anos; e (iii) dos 9 aos 12 anos. O quadro 3 apresenta um resumo dos objectivos das 12 áreas de conhecimento do programa CEAN:

---

<sup>6</sup> <http://www.soudelta.com> (Acedido a 15 de Dezembro 2009)

Área de Conhecimento	Objectivos
Área de conhecimento <b>1. Estímulo das Ideias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criar um clima de confiança entre os alunos para que declarem as suas ideias, projectos, interesses e aspirações - instrumento necessário para articular e materializar um projecto;</li> <li>✓ Identificar os projectos e ideias que as crianças desejam pôr em prática;</li> <li>✓ Identificar as afinidades que os projectos apresentam entre si;</li> <li>✓ Agrupar os projectos em Grupos de Projectos;</li> <li>✓ Criar uma prática cultural e de trabalho entre os alunos para que estes avaliem como uma oportunidade de futuro a declaração pública e a partilha de projectos ou campos de interesse.</li> </ul>
Área de conhecimento <b>2. Partilha de Ideias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar ideias e projectos que os alunos do Centro não consideravam possíveis e realizáveis e que, no momento presente, pretendem levar a termo;</li> <li>✓ Classificar por afinidade as ideias e os projectos dos cartões;</li> <li>✓ Propor e articular projectos que respeitem a sensibilidade e os gostos dos alunos;</li> <li>✓ Dar a conhecer as ideias e os projectos de todos os alunos;</li> <li>✓ Pôr em contacto os alunos que querem concretizar projectos iguais ou semelhantes, para que entre eles comecem a surgir conversas e compromissos.</li> </ul>
Área de conhecimento <b>3. – O que é que eu quero fazer?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assimilação de conceitos;</li> <li>✓ Ajudar as crianças a questionarem-se, a responsabilizarem-se pela sua própria existência e, em consequência disso, tomarem a decisão de abraçar um projecto significativo para as suas vidas;</li> <li>✓ Descobrir as principais competências da pessoa empreendedora para que sejam adquiridas e postas em prática por qualquer criança;</li> <li>✓ Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas;</li> <li>✓ Aplicação em projectos reais.</li> </ul>
Área de conhecimento <b>4. Os estados de espírito estarão presentes em todo o projecto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percebemos de imediato os estados de espírito de uma pessoa, comunidade ou organização;</li> <li>✓ Aprender a identificar, distinguir, controlar, estimular e neutralizar os estados de espírito negativos;</li> <li>✓ Cultivar os estados de espírito positivos: Ambição, Serenidade, Confiança, Confiança em mim mesmo, Aceitação, Assombro, Resolução.</li> </ul>
Área de conhecimento <b>5. Aprender a escutar as pessoas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a utilizar a escuta activa, através de algumas técnicas: Desligar; Escutar sem interromper; Pedir para clarificar; Fazer quadros mentais; Centrarmo-nos no ponto de vista do colaborador</li> </ul>
Área de conhecimento <b>6. Narrativas: Aprender a transmitir o nosso projecto a colaboradores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar uma oportunidade;</li> <li>✓ Visionar um futuro possível;</li> <li>✓ Noção de valor e desperdício;</li> <li>✓ Identificação dos Colaboradores;</li> <li>✓ Como fazer para que a visão do futuro se materialize;</li> <li>✓ Identificar a maneira como vai trabalhar e como vai administrar a organização;</li> <li>✓ Técnicas de avaliação e resolução de conflitos;</li> <li>✓ Gerir a rede com flexibilidade, tratando de encarar as ameaças como oportunidades.</li> </ul>
Área de conhecimento <b>7. Aprender a trabalhar com os colaboradores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ensinar as crianças a estar atentas a todo este conjunto de colaboradores, a escutar permanentemente as suas necessidades e preocupações, a ocuparem-se do seu estado de espírito;</li> <li>✓ Distinguir diferentes tipos de colaboradores: compradores, financiadores, concorrentes, fornecedores, prescritores.</li> </ul>
Área de conhecimento <b>8. Depois de descobrir o que as pessoas necessitam, faça-lhe ofertas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ensinar os alunos a fazer ofertas a outras pessoas, com base em competências, tais como, escutar, relacionar-se, fazer propostas e criar equipas.</li> </ul>

(Continuação)

Área de conhecimento <b>9. Elaboração de protótipos para partilhar nosso projecto</b>	✓ <b>Saber o que é um protótipo e ter conhecimento das várias fases necessárias para a sua construção.</b>
Área de conhecimento <b>10. Redes de Colaboradores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assimilação de conceitos;</li> <li>✓ Reconhecer o que é uma rede e que existem vários tipos;</li> <li>✓ Para que servem as redes;</li> <li>✓ Interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas;</li> <li>✓ Aplicação em projectos reais.</li> </ul>
Área de conhecimento <b>11. Ciclos de trabalho</b>	✓ Identificar um ciclo de trabalho.
Área de conhecimento <b>11. Sem liderança não há projecto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definir Liderança;</li> <li>✓ Saber como usar a Liderança.</li> </ul>

**Quadro 3:** Quadro resumo dos objectivos das áreas de conhecimento do programa CEAN [Fonte Adaptado do Manual para treinar o empreendedorismo com crianças dos 3 aos 12]

## Max Portugal<sup>7</sup>

*Max, o Empreendedog* é um novo conceito de negócio na área do ensino. É inovador pois traz à educação uma nova imagem e uma nova ideia para o empreendedorismo para crianças do pré-escolar ao 1.º ciclo. O programa é utilizado pela escola visando promover o crescimento e a educação das crianças a todos os níveis, com destaque para o auto-desenvolvimento e a sociabilidade.

*Max, o Empreendedog*, tem como principal lema “aprender fazendo”. Oferece um serviço de excelência tentando dar a conhecer ao sistema educativo português uma nova e mais eficaz metodologia de ensino/aprendizagem escolar. Os temas abordados permitem a interdisciplinaridade com os conteúdos curriculares, centrados numa pedagogia que incide na descoberta e na experimentação.

O objectivo é estimular na sala de aula a capacidade de criação, observação e o espírito empreendedor dos alunos, preparando-os assim para “Um futuro feliz e bem sucedido”.

O programa assenta numa metodologia de empreendedorismo na sala de aula, beneficiando a concentração das crianças, uma vez que estas estarão mais focadas na aprendizagem. De forma a facilitar as aprendizagens, é utilizada uma mascote, o Max, um cão empreendedor.

<sup>7</sup> <http://www.maxportugal.com/> (acedido a 28 de Fevereiro 2010)

As competências que pretendem desenvolver são:

- Autoconfiança;
- Comunicação;
- Trabalho em equipa;
- Resiliência;
- Relacionamento interpessoal;
- Criatividade e inovação;
- Planeamento e organização.

Os objectivos dos temas abordados passam por:

- Introduzir o empreendedorismo;
- Lançar desafios;
- Desenvolver habilidades;
- Revelar talentos;
- Iniciar a preparação de um negócio;
- Estimular o desenvolvimento;
- Gerir dinheiro;
- Encontrar oportunidades;
- Preparar o futuro.

**Em síntese:**

Examinando os vários programas e iniciativas, pode concluir-se que estes fomentam qualidades pessoais, tais como: iniciativa, responsabilidade, criatividade, independência, auto-confiança, autonomia, resistência e flexibilidade. As crianças aprendem sobretudo através do jogo, aprendem fazendo, são envolvidos em projectos reais e, desta forma, entram em contacto com o mundo empresarial.

### 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

#### 3.1. Desenho da metodologia

Para Malhotra (2008), o desenho da investigação é uma espécie de mapa que servirá para conduzir o projecto da investigação. Aquando da sua formulação, deve-se assegurar que a informação recolhida será relevante e útil e que toda a informação necessária será obtida. Um desenho adequado deverá também assegurar que o projecto de pesquisa será conduzido efectiva e eficientemente.

A primeira etapa neste processo é, de acordo com Baker (1994), a definição do tema a investigar. Para Cervo e Bervian (1981), a escolha pode recair sobre qualquer tema que necessite de melhores definições e/ou maior precisão e clareza. Este passo teve lugar aquando da elaboração da proposta de investigação, tendo-se constatado que não existiam estudos consistentes sobre o ensino de empreendedorismo a crianças.

A segunda etapa consiste no enquadramento do problema onde é especificado porque é que é importante o ensino do empreendedorismo a crianças e são apresentados argumentos que justificam a sua investigação.

A terceira etapa baseia-se na procura de informações sobre o tema. Para tal, procedeu-se a uma revisão da bibliografia sobre o ensino do empreendedorismo a crianças. Após alguma pesquisa, foram encontrados muitos estudos teóricos e práticos sobre o ensino do empreendedorismo que incidiam sobre alunos do 3.º ciclo e da universidade; os poucos estudos relacionados com crianças foram, na sua maioria, abordagens teóricas.

Desta revisão da literatura resultou um conjunto de aspectos que foram agrupados em quatro áreas que se julga ser importantes para uma melhor compreensão do tema: o conceito de empreendedorismo e empreendedor, o ensino de empreendedorismo, a pedagogia no ensino do empreendedorismo e as crianças e o ensino do empreendedorismo.

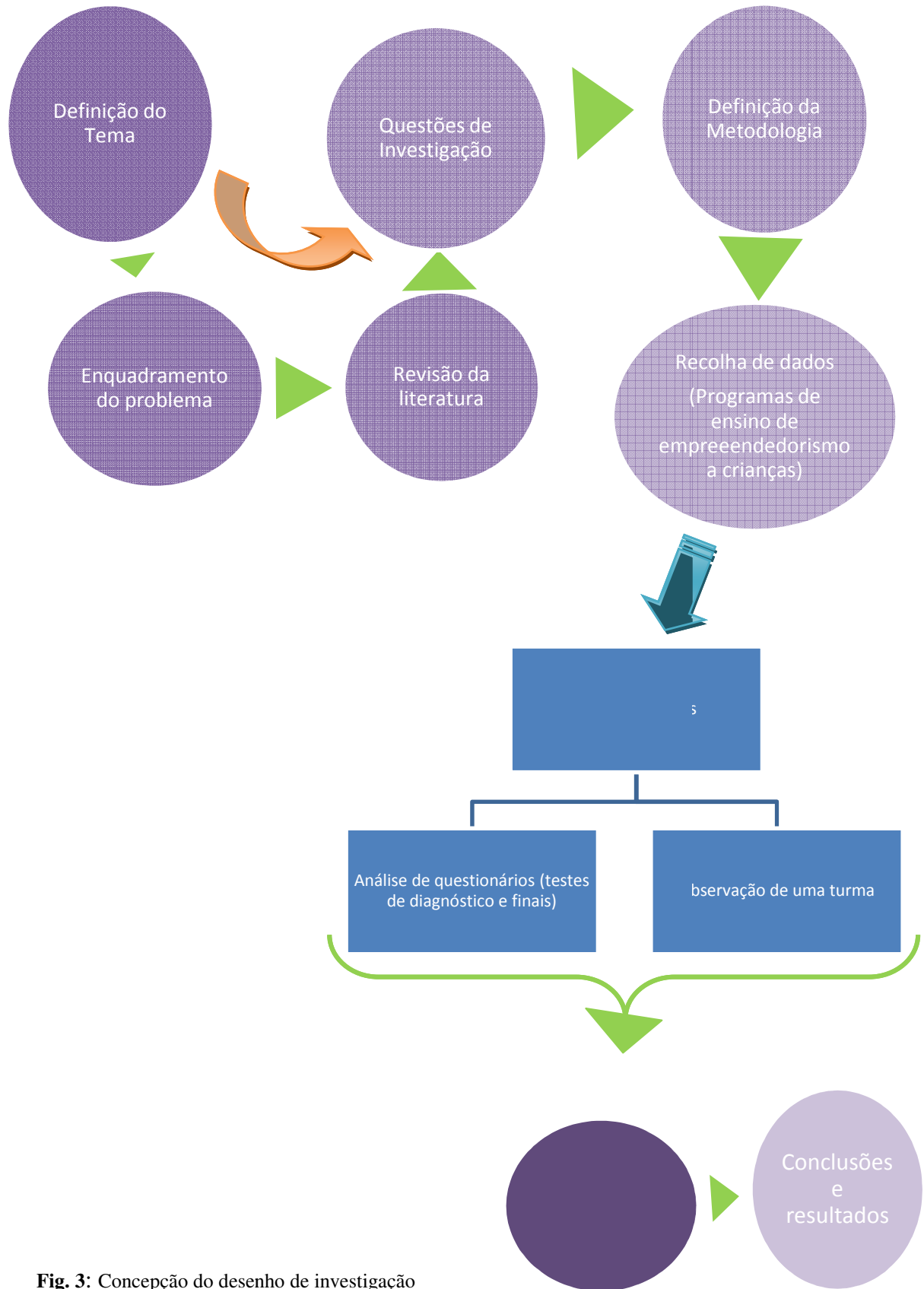
Tendo em conta a revisão da bibliografia, desenhou-se numa quarta etapa o modelo de investigação, formularam-se as questões de investigação e definiram-se os objectivos.

Segundo Malhotra (2008), o desenho da metodologia da investigação tem como base a definição do problema de investigação, o campo de trabalho conceptual, as questões e hipóteses de investigação e toda a informação necessária.

Tendo como finalidade o alcance dos objectivos propostos, e para verificar as questões de investigação, segue-se uma quinta etapa, que consistiu na realização do estudo empírico, recorrendo aos dados obtidos numa turma de 1.º ciclo, participante num programa de ensino de empreendedorismo.

Por fim, procedeu-se à elaboração da tese propriamente dita, à interpretação e redacção dos resultados obtidos e à discussão das respectivas conclusões.

O esquema do desenho da investigação pode ser visualizado na Figura 3.



**Fig. 3:** Concepção do desenho de investigação

### 3.2. Abordagem qualitativa

De acordo com Tomás (2006), a complexidade de um tema, como é o da infância, exige abordagens e respostas múltiplas, tanto mais que quando se pretende realizar um trabalho de investigação com este público-alvo deparamo-nos com uma série de dificuldades como: a) é um objecto difícil de definir, especialmente quanto à sua duração dentro do ciclo de vida dos indivíduos, o que traz problemas de natureza metodológica; b) é um objecto difícil de investigar, porque se insere noutras realidades elas próprias objecto de estudo (por exemplo, a família e a educação); c) é um objecto compartimentado em múltiplas disciplinas científicas nem sempre permeáveis entre si, como a Biologia, a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Educação, e outras (Pascual, 2000). “A infância é um campo de estudo com fronteiras híbridas e controversas. Assim, saberes sobre as crianças serão sempre uma aproximação e não uma sobreposição do que se conhece sobre a infância e sobre as crianças” (Tomás, 2006:34).

Optou-se por combinar diferentes perspectivas metodológicas e por utilizar diversos materiais, técnicas, instrumentos, procedimentos. Esta estratégia acrescenta rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade à investigação (Denzin e Lincoln, 2000).

Numa primeira fase, decidiu-se utilizar metodologias qualitativas, pois nem sempre é possível ou conveniente, utilizar métodos plenamente estruturados ou formais para obter informações de certos tipos de inquiridos, como é o caso das crianças. Os valores, as emoções e motivações que se situam no nível subconsciente são encobertos ao mundo exterior pela racionalização e outros mecanismos de defesa do ego (Malhotra, 2008).

De acordo com Bogdan e Biklen (2003) as principais características da investigação qualitativa podem ser assim descritas: a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; analisa os dados de forma indutiva; o significado é de extrema importância, os investigadores preocupam-se com aquilo que se denomina de perspectivas participantes.

Os princípios reguladores dos métodos qualitativos assentam na intersubjectividade entre investigador e sujeitos; na entrada no mundo vivencial de quem se está a estudar; na relação dos processos locais com as forças externas; e na reconstrução de uma teoria já existente (Burawoy, 2003).

De destacar ainda o privilégio dado às metodologias participativas por permitirem e promoverem “a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva” (Sarmiento, 2000:159). Por sua vez, Soares (2005: 152) defende as metodologias de participação porque “privilegiam o esbatimento das relações de poder, permitindo maior profundidade, riqueza e realismo da informação (...). As perspectivas participativas, sendo interactivas, abertas e intuitivas, permitem ilustrar as singularidades mais significativas dos quotidianos da infância”.

Dada a sua importância para o presente estudo, ir-se-ão agora abordar dez princípios epistemológicos e metodológicos da investigação participativa propostos por Gabarrón e Landa (1994). São aqui apresentados de forma sumária:

1. Centra-se na perspectiva da realidade como um todo;
2. Parte-se da realidade concreta dos próprios participantes;
3. Contextualizam-se historicamente os processos e as estruturas, as organizações e os sujeitos;
4. Altera-se a relação tradicional de sujeito-objecto para uma relação sujeito-sujeito;
5. Constrói-se a teoria a partir da prática reflectida criticamente;
6. Articula-se criticamente o conhecimento científico e o conhecimento popular, dando origem a um conhecimento novo e transformador;
7. Privilegia-se o processo de investigação-educação-acção;
8. Há um compromisso político e ideológico do investigador-educador com os indivíduos e as suas práticas;
9. Reconhece-se o carácter político e ideológico da actividade científica e educativa;
10. A praxis participativa é vista como uma proposta metodológica de carácter multidimensional e interdisciplinar.

É importante privilegiar estas metodologias sobretudo quando trabalhamos com crianças e é necessário “ouvir a voz das crianças”, o que significa reconhecer que as crianças têm múltiplas linguagens, nem sempre acessíveis aos adultos porque estão fora da sua

“capacidade auditiva”. Esse acesso pode ser feito através de dispositivos metodológicos e analíticos adequados. Não se trata de traduzir essas múltiplas linguagens das crianças num discurso único, mas de as tornar inteligíveis (Tomás, 2006).

Para além das técnicas participativas, na presente investigação foi também utilizada a observação e a fotografia.

A **observação** envolve o registo sistemático de padrões de comportamento das pessoas, objectos e eventos com vista a obter informações sobre o fenómeno de interesse. O observador não interroga as pessoas que observa, nem comunica com elas (Malhotra, 2008). Como qualquer outra metodologia, tem limitações, que podem ser minoradas pelas suas vantagens, nomeadamente pela grande variedade de técnicas que podem ser usadas, auxiliadas pelos avanços tecnológicos, e os contextos em que pode ser implementada (Chamberlain e Broderick, 2007).

A **fotografia** foi outro dos instrumentos utilizados. Para Kramer (2002), cada fotografia está impregnada da realidade que mostra, pelo que poderá conter um enorme manancial de informação para o investigador.

No decorrer da pesquisa acerca do ensino do empreendedorismo a crianças em Portugal foram encontrados alguns projectos educativos. Como referido anteriormente, aquele que despertou mais interesse, quer pela sua dimensão, quer pela sua estrutura e organização, foi o *Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal*. Ao constatar-se que tinha programas de ensino de empreendedorismo a decorrer em escolas primárias, resolveu-se contactar esta entidade. Assim, foi enviado um e-mail a 26 de Novembro 2009 à organização a demonstrar interesse no projecto e a solicitar autorização para assistir às aulas das turmas participantes (1.º e 2.º ano de escolaridade). No seguimento da solicitação, a investigadora foi convidada para, em vez de assistir às aulas, ser ela a leccioná-las, tornando-se assim voluntária da *Aprender a Empreender*.

A investigadora recebeu a formação necessária, ministrada pela organização, a 5 de Janeiro de 2010 e foi-lhe facultado um Kit de material para poder implementar o programa. Atribuíram-lhe uma turma de 2º ano na escola EB1/JI de Casal de Cambra (concelho de Sintra) onde leccionou as cinco sessões do programa “A Comunidade”. Estas sessões

foram filmadas e fotografadas (com as devidas autorizações do agrupamento e dos encarregados de educação das crianças) e assistidas por uma psicóloga para que se pudesse fazer uma observação pormenorizada de todos os acontecimentos. As sessões tiveram a duração de 60 minutos e decorreram nas seguintes datas: 26 Janeiro; 8 Fevereiro; 5, 11 e 12 de Março do presente ano 2010.

### **3.3. Abordagem quantitativa**

Para além de uma análise qualitativa, foi também levado a cabo um estudo de carácter quantitativo, cujos dados foram recolhidos pela *Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal* através de um inquérito por questionário, especificamente elaborado para o efeito.

Os dados reportam-se aos anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009 e são referentes a questionários aplicados aos alunos do 1º e 2º ano de escolaridade. De referir que o procedimento seguido pela associação foi o seguinte: os questionários foram aplicados antes de se iniciar a primeira sessão e no fim da última sessão para se poder controlar/comparar o que foi aprendido pelo aluno (estudo longitudinal).

No questionário aplicado ao 1º ano, aos alunos que frequentavam o programa “A Família”, foram feitas cinco questões simples contemplando os assuntos chave de cada uma das sessões; em quatro destas questões eram dadas três hipóteses de escolha da resposta sob a forma de desenhos para que houvesse uma maior facilidade de exprimir a resposta, uma vez que os alunos de 1º ano ainda poderiam ter alguma dificuldade para escrever; na última questão foi pedido ao aluno que fizesse um desenho como forma da sua resposta. Por sua vez, o questionário aplicado aos alunos do 2º ano que frequentavam o programa “A Comunidade”, era constituído por seis perguntas abertas acerca dos aspectos principais abordados em cada sessão; trata-se de perguntas directas, com um vocabulário simples e adequado.

Através da comparação dos resultados entre o teste realizado antes da primeira sessão e o teste realizado na última sessão, pensa-se conseguir retirar algumas conclusões que poderão consubstanciar a resposta às questões de investigação inicialmente formuladas.

Responderam ao inquérito do programa “A Família” (1º ano de escolaridade), 69 alunos no ano lectivo 2007/2008 e 452 alunos no ano lectivo 2008/2009. No programa “A Comunidade” (2º ano de escolaridade) responderam 131 em 2007/2008 e 470 alunos em 2008/2009.

O quadro 4 apresenta a síntese dos aspectos metodológicos principais.

	<b>Análise Qualitativa</b>	<b>Análise Quantitativa</b>
<b>Unidade de Análise</b>	Crianças do 1.º ciclo	Crianças do 1.º ciclo
<b>Amostra</b>	22 Crianças do 2.º ano	521 Crianças do 1.º ano, 601 Crianças do 2.º ano + 19 (turma que a investigadora deu as sessões)
<b>Recolha de dados</b>	Observação; fotografia; metodologias participativas	Inquérito por questionário
<b>Data da Recolha dos Dados</b>	26 de Janeiro a 12 de Março 2010	Anos lectivos de 2007/2008; 2008/2009 e 2009/2010

**Quadro 4:** Síntese dos aspectos metodológicos principais [Fonte: Elaboração Própria]

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. Análise qualitativa

No decorrer das sessões a investigadora teve a oportunidade de observar as reacções das crianças ao programa que estava a ser implementado através de filmagens e fotografias, que mais tarde foram revistas para que se pudesse realizar uma análise mais pormenorizada.

As cinco sessões descritas de seguida foram organizadas em torno das seguintes temáticas:

- 1ª) Como funciona a comunidade? [26/01/10]
- 2ª) A loja de donuts [08/02/10]
- 3ª) O papel do Estado [05/03/10]
- 4ª) Uma nova loja [11/03/10]
- 5ª) Como circula o dinheiro [12/03/10]

O primeiro contacto com as crianças ocorreu na primeira sessão, tendo estado também presente uma psicóloga. A investigadora apresentou-se e ficou surpreendida com a disponibilidade imediata das crianças para participar e aprender conceitos novos, mostrando uma grande curiosidade sobre o que se ia passar nas sessões. A primeira tarefa foi realizar o teste diagnóstico.

Na primeira sessão o tema era “Como funciona uma comunidade”. O quadro 5 apresenta o resumo dos objectivos estipulados pelo programa e as observações feitas pela investigadora.

Objectivos do Programa	Observações da investigadora
<p><b>Actividade 1: Como funciona uma Comunidade?</b> Os alunos estudam um poster que ilustra uma comunidade e identificam os empregos mais comuns. Desenvolvem uma perspectiva de como as pessoas vivem e trabalham juntas numa comunidade.</p> <p><b>Objectivos-Chave de Aprendizagem</b> Os alunos aprendem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar uma variedade de empregos na comunidade</li> <li>• reconhecer como as pessoas vivem e trabalham juntas numa comunidade</li> <li>• identificar uma vasta variedade de oportunidades de emprego</li> </ul>	<p><b>Definições de negócios dadas pelas crianças:</b> - “É quando uma pessoa vende coisas”; - “Negócio é o dinheiro”; - “Troca de coisas”.</p> <p><b>Definições de comunidade dadas pelas crianças:</b> - “É uma cidade, uma vila, um país, o mundo”; - “São muitos empregos”; - “Comunidade é onde arranjam dinheiro para viver”;</p> <p>Identificaram a maioria das profissões do poster e também as profissões dos seus familiares; conseguem descrever o que se faz em cada profissão.</p>

**Quadro 5:** Objectivos do programa para a primeira sessão vs resumo das observações da investigadora  
[Fonte: Elaboração Própria]

A investigadora começou por perguntar às crianças o que era um negócio e elas responderam prontamente: “É quando uma pessoa vende coisas”; “Negócio é o dinheiro”; “Troca de coisas”. E à pergunta sobre o que era uma comunidade também responderam prontamente: “é uma cidade, uma vila, um país, o mundo”; “são muitos empregos”; “comunidade é onde arranjam dinheiro para viver”.

A actividade proposta nesta sessão era colar autocolantes com profissões num *poster* que ilustrava uma comunidade, tarefa que realizaram com muito entusiasmo, podendo assim identificar várias profissões. As crianças identificaram facilmente várias profissões e descreveram sumariamente o que se faz em cada uma delas.

As respostas das crianças indiciam que sabem identificar o que é um negócio embora não o saibam definir com precisão; conseguem perfeitamente identificar as profissões e descrever o que se faz em cada uma delas. Através das respostas sobre o que é a comunidade pode retirar-se que as crianças têm noção que a comunidade é um grupo de pessoas; quando dizem que “são muitos empregos” será a forma de elas explicarem que na comunidade todos trabalham uns para os outros e se entreejudam.

Ao terminar a sessão a investigadora referiu que na sua próxima visita a actividade proposta seria fabricar donuts, o que deixou as crianças expectantes e curiosas.

Antes de iniciar a segunda sessão, a investigadora procurou receber privilegiam o esbatimento das relações de poder, permitindo maior profundidade, riqueza e realismo da informação *feedback* da visita anterior e constatou que as crianças conseguiam lembrar-se que falaram da comunidade e das profissões que nela existiam.

Na segunda sessão o tema era “A loja de Donuts”. O quadro 6 apresenta o resumo dos objectivos estipulados pelo programa e as observações feitas pela investigadora.

Objectivos do Programa	Observações da investigadora
<p><b>Actividade 2: A Loja dos Donuts</b> Os alunos simulam individualmente e em grupo diferentes estratégias de produção de donuts.</p> <p><b>Objectivos-Chave de Aprendizagem</b> Os alunos aprendem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• definir produção</li> <li>• comparar métodos de produção em unidade e série</li> <li>• explicar que diferentes estratégias são utilizadas para produzir tipos diferentes de produtos</li> </ul>	<p>Quando foram apresentados alguns produtos aos alunos, eles conseguiram distinguir sem dificuldade quais eram produzidos unitariamente ou em linha de montagem, nomeadamente: uma televisão; um quadro, um automóvel, um bolo de aniversário.</p> <p>“Uma pessoa sozinha a construir um carro demorava muito tempo!”</p> <p><b>Exemplos que deram de produção unitária:</b> - “Um cartaz”; - “Uma carta”.</p> <p><b>Exemplos que deram de produção em linha de montagem:</b> - “Um armário”; - “ Uma casa”;</p> <p>Foi uma sessão muito dinâmica pois aprenderam fazendo. Fabricaram donuts praticando produção unitária e produção em linha de montagem.</p>

**Quadro 6:** Objectivos do programa para a segunda sessão vs resumo das observações da investigadora [Fonte: Elaboração Própria]

Esta sessão centrou-se na distinção de produção unitária e produção em linha de montagem. Depois da explicação da investigadora sobre o que eram estes dois tipos de produção, as crianças conseguiram distinguir quais os produtos que eram produzidos de uma forma ou de outra, entre eles: uma televisão; um quadro, um automóvel e um bolo de aniversário.

As crianças foram divididas em grupos e experimentaram fabricar donuts de papel pelos dois processos: produção unitária e produção em linha de montagem; cada equipa teve um tempo estipulado e houve crianças que serviram de inspectores para contar os donuts

produzidos sem defeito. Foram registados e analisados os resultados das várias equipas. As crianças chegaram à conclusão que a linha de montagem produzia muitos mais donuts pois os “funcionários” trabalhavam em equipa, ou seja, concluíram que cada um com a sua função específica fazia mais e melhor. Também conseguiram aperceber-se que os produtos com defeito não podiam ser vendidos.

A sessão dos donuts foi das mais dinâmicas; as crianças conseguiram perceber muito bem o conceito de produção unitária e em linha de montagem pois colocaram em prática ambas as situações (aprender fazendo). Também tiveram a ajuda e o testemunho de um empresário, o que os motivou ainda mais para a tarefa.

Através do *feedback* recebido no início da terceira sessão, a investigadora constatou que as crianças conseguiram explicar à psicóloga<sup>8</sup> o que era produção unitária e produção em linha de montagem; também conseguiram lembrar-se que na primeira sessão se tinha falado da comunidade e de profissões.

Na terceira sessão o tema era “O papel do Estado”. O quadro 7 apresenta um resumo dos objectivos estipulados pelo programa e as observações feitas pela investigadora.

---

<sup>8</sup> Note-se que esta profissional esteve presente na primeira sessão, mas não esteve na segunda (“A loja de donuts”).

Objectivos do Programa	Observações da investigadora
<p><b>Actividade 3: O papel do Estado</b> Os alunos aprendem o papel económico do Estado na comunidade, através da identificação de serviços que o Estado presta aos cidadãos. Os alunos também reconhecem que o governo deve receber impostos de toda a gente, de forma a poder pagar pelos serviços prestados.</p> <p><b>Objectivos-Chave de Aprendizagem</b> Os alunos aprendem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconhecer serviços públicos na comunidade</li> <li>• compreender porque o governo cobra impostos para prestar serviços a todos os cidadãos</li> </ul>	<p>“O Estado são pessoas”</p> <p>Depois de uma explicação simples do que era o Estado, as crianças identificaram, embora com alguma dificuldade em alguns casos, as seguintes profissões do sector público que constavam no <i>poster</i>: polícia, bombeiros, trabalhador da câmara, professor, trabalhadores do hospital, presidente da câmara (“é o que manda na cidade”), bibliotecária.</p> <p><b>De onde vem o dinheiro para pagar aos trabalhadores da fábrica de donuts?</b> - “dos clientes que compram os donuts”.</p> <p><b>De onde vem o dinheiro para pagar aos trabalhadores do Estado?</b> - “do banco”; - “dos patrões”; - “do cartão de crédito”.</p> <p><b>Os funcionários do Estado também pagam impostos?</b> - “Sim!”.</p> <p>“O Estado são muitas pessoas a ajudar”</p> <p>“Aprendemos muitas coisas hoje!”</p>

**Quadro 7:** Objectivos do programa para a terceira sessão vs resumo das observações da investigadora  
[Fonte: Elaboração Própria]

A terceira sessão foi, talvez, a que mais exigiu das crianças mas terá sido também por isso que chegaram ao fim com a sensação de “aprendemos muitas coisas hoje”. A investigadora começou por fazer um jogo para que as crianças percebessem que o papel do Estado é organizar a comunidade e oferecer serviços às pessoas, tais como: bombeiros, polícia, hospitais... Depois desta dinâmica, as crianças conseguiram identificar várias profissões do Estado no *poster* da comunidade. A investigadora realçou que os serviços do Estado são muito importantes e que sem eles é muito complicado viver em comunidade, e as crianças concordaram.

Seguiu-se um jogo de papéis em que alguns alunos assumiram profissões: uns seriam funcionários do Estado e outros da fábrica de donuts. A investigadora referiu que iria pagar os ordenados (“dinheiro de brincar”) a todos os trabalhadores e as crianças ficaram muito entusiasmadas perante essa possibilidade.

Perguntou às crianças que desempenhavam o papel de trabalhadores da fábrica de donuts de onde vinha o dinheiro para lhes pagar os ordenados; depois de algum diálogo perceberam que o dinheiro vem da venda dos donuts (a investigadora havia já distribuído 5€ de ordenado a cada trabalhador da fábrica de donuts). De seguida perguntou-lhes de onde vinha o dinheiro para pagar os ordenados dos funcionários do Estado. Neste caso as crianças pareciam ter dúvidas, mas também articularam uma resposta dizendo que era “do banco, dos patrões, do cartão de crédito”... É neste momento que a investigadora assume o papel de cobradora de impostos e começa a pedir que cada trabalhador da fábrica de donuts lhe devolva 2€ como pagamento dos impostos. As crianças não ficaram muito satisfeitas por terem de abdicar de uma parte do seu ordenado para pagar os impostos, querendo ficar com o dinheiro todo (alguns chegaram mesmo a tentar enganar a cobradora de impostos).

Com o dinheiro dos impostos foram pagos os ordenados dos funcionários do Estado (a investigadora distribuiu 5€ por cada funcionário do Estado). Assim, as crianças ficaram a perceber que pagaram impostos para que o Estado pudesse pagar aos seus funcionários. Nesse momento a investigadora perguntou às crianças se achavam que os funcionários do Estado também pagavam impostos, ao qual todas responderam que sim, pois também usavam os serviços uns dos outros, e assim foram cobrados os 2€ aos funcionários do Estado. A investigadora informou que só voltariam a receber um ordenado no próximo mês e as crianças mostraram-se indignadas. Foi-lhes explicado que o que tinha acontecido ali na aula também se passava em casa - os pais recebiam um ordenado uma vez por mês e pagavam impostos ao Estado.

Ao fazer o resumo da sessão a investigadora voltou a perguntar o que era o Estado, ao que as crianças responderam que “são muitas pessoas a ajudar”. Quando lhes perguntou o que o Estado faz para pagar os ordenados dos seus funcionários, conseguiram dizer que deram 2€ do seu próprio ordenado, mas tiveram dificuldade em identificar esse acto como sendo a cobrança de impostos.

No final referiram que gostaram muito da sessão e que tinham aprendido muitas coisas. A investigadora comunicou que na próxima sessão iriam aprender a votar e uma criança espontaneamente disse: “Quem me dera que fosse hoje!”.

A psicóloga presente, no fim da sessão, explicou à investigadora que o Estado é um conceito que implica algum nível de abstracção cognitiva para que seja compreendido. Nestas idades, esta abstracção ainda não é possível. Segundo Piaget<sup>9</sup>, por exemplo, elas ainda estão na fase/idade das operações concretas. Apenas poderão memorizar algumas profissões que integram o Estado mas sem compreender a lógica ou padrão. A seu ver, seria mais adequado focar e explicar que existem dois tipos de sistemas (público e privado), que existem diferenças e semelhanças entre eles e dar exemplos de negócios/profissões para cada sistema.

No início da quarta sessão foi solicitado às crianças que relembassem a sessão anterior. Conseguiram definir o que era produção unitária e produção em linha de montagem; também conseguiram lembrar-se que já se tinha falado da comunidade, de profissões, de profissões do Estado e que tinham dado 2€ para pagar aos funcionários do Estado.

Na quarta sessão o tema era “Uma Nova Loja”. O quadro 8 apresenta um resumo dos objectivos estipulados pelo programa e as observações feitas pela investigadora.

---

<sup>9</sup> Epistemólogo suíço, especialista no estudo do desenvolvimento cognitivo.

Objectivos do Programa	Observações da investigadora
<p><b>Actividade 4: Uma Nova Loja</b> Os alunos determinam a melhor forma de utilizar o espaço de uma loja vazia no <i>poster</i> “Como Funciona uma Comunidade”. O processo passo-a-passo da tomada de decisão ajuda os alunos a entender como são tomadas decisões em grupo.</p> <p><b>Objectivos-Chave de Aprendizagem</b> Os alunos aprendem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• definir escolhas</li> <li>• praticar a utilizar um modelo de tomada de decisão</li> <li>• reconhecer a necessidade de fazer decisões com cuidado</li> </ul>	<p><b>Que decisões já tomaram hoje desde que acordaram?</b> - “Não bebi o leite”; - “Eu escolhi leite com chocolate”.</p> <p>Quando lhe foi pedido para apontarem vantagens e desvantagens de cada candidato à presidência da câmara; as crianças tiveram mais facilidade em identificar as vantagens das ideias dos candidatos.</p> <p><b>Abrigo de animais:</b> <u>Vantagens:</u> porque é um abrigo, o carinho é muito importante; alimenta os animais; tem cuidados médicos; <u>Desvantagens:</u> não deixa os cães à solta.</p> <p><b>Loja de brinquedos:</b> <u>Vantagens:</u> podemos escolher os brinquedos que queremos; tem brinquedos especiais para brincarmos; <u>Desvantagens:</u> haver brinquedos caros; haver brinquedos perigosos.</p> <p><b>Loja de skate:</b> <u>Vantagens:</u> haver protecções capacetes, joelheiras e cotoveleiras; <u>Desvantagens:</u> não conseguiram identificar nenhuma desvantagem.</p> <p>“Votei nos animais por serem mais importante”; “Os animais têm direito a ter uma casa”; “Votei no brinquedos porque é importante haver brinquedos para brincar”; “Votar é tomar uma decisão em grupo”</p>

**Quadro 8:** Objectivos do programa para a quarta sessão vs resumo das observações da investigadora [Fonte: Elaboração Própria]

Esta sessão gira à volta de uma decisão que é preciso tomar para a comunidade. A investigadora comunica às crianças que vão ter que eleger o presidente da câmara da comunidade. Explicou que havia três candidatos e que cada um defende uma ideia diferente para uma loja nova. Para eleger o presidente da câmara é preciso analisar a ideias que cada candidato tem para melhorar a comunidade.

As crianças foram divididas em grupos e cada grupo analisou as vantagens e desvantagens de uma das três ideias para a nova loja. Depois de todos exporem as vantagens e desvantagens de cada ideia, a investigadora alertou-os para a importância da decisão que

iam tomar - tinham que pensar no que era melhor para a comunidade; votar é um acto muito importante; é tomada uma decisão em grupo em que ganha a maioria.

Depois de terem pensado um pouco a investigadora distribuiu os boletins de voto que as crianças preencheram com muito entusiasmo; ao recolher os boletins era-lhes colado um autocolante no peito a dizer “Eu Votei!”, do qual ficaram muito orgulhosos.

Foram contados os votos e ganhou o abrigo dos animais, ou seja, o que tinha mais pontos positivos. Quando a investigadora perguntou a razão das suas escolhas alguns responderam: “votei nos animais por serem mais importantes”; “votei nos animais porque têm direito a ter uma casa”; “votei nos brinquedos porque é importante haver brinquedos para brincar”.

Para finalizar a investigadora realçou a dificuldade de tomar decisões pois implica escolher uma coisa e desistir de outras e alertou também para o cuidado que é preciso ter nas decisões que se tomam. As crianças gostaram muito da sessão e ficaram entusiasmadas quando souberam que haveria sessão no dia seguinte.

As crianças compreenderam que votar é uma decisão tomada em grupo e que é muito importante pensar bem em quem se vota. Apreciaram particularmente a simulação da eleição do presidente da câmara e, mais uma vez, aprenderam vivendo a experiência. No fim da sessão referiram que quando tivessem idade iam votar sempre.

O *feedback* recebido no início da quinta sessão revelou que as crianças se lembravam das ideias chave de todas as sessões. Nesta sessão o tema proposto era “Como circula o dinheiro”. O quadro 9 apresenta um resumo dos objectivos estipulados pelo programa e as observações feitas pela investigadora.

Objectivos do Programa	Observações da investigadora
<p><b>Actividade 5: Como Circula o Dinheiro</b> Os alunos falam de dinheiro e da sua importância na comunidade.</p> <p><b>Objectivos-Chave de Aprendizagem</b> Os alunos aprendem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A identificar circunstâncias em que dinheiro é trocado por bens ou serviços</li> <li>• A reconhecer como o dinheiro é utilizado numa comunidade típica</li> </ul>	<p><b>Definições de Banco dadas pelas crianças:</b> - “É onde vamos tirar o dinheiro”; - “É onde os patrões põem o dinheiro”; - “O dinheiro não é feito no banco”.</p> <p><b>Para que serve o dinheiro?</b> - “Para comprar coisas que preciso”; - “Para comprar comida”; - “Para comprar brinquedos”; - “Para pagar impostos”; - “Para comprar casa, carro, roupa, sapatos”.</p> <p><b>Toda a gente usa bem o dinheiro que tem?</b> - “O meu pai só usa o dinheiro para comprar tabaco, não é um bom uso do dinheiro, faz mal”; - “As drogas são um mau uso do dinheiro, é como nos morangos com açúcar....”.</p> <p>“O dinheiro circulou!”</p> <p><b>O que acham que acontecia se o dinheiro não desse estas voltas todas?</b> - “Não havia dinheiro por todo o mundo”; - “Andávamos todos rotos e cheios de fome”; - “Íamos ficar sem dinheiro para pagar os trabalhos”; - “O Sr. da pizzaria ficava sem pizzaria porque não tinha dinheiro para comprar queijo”.</p>

**Quadro 8:** Objectivos do programa para a quinta sessão vs resumo das observações da investigadora [Fonte: Elaboração Própria]

Na quinta e última sessão falou-se da circulação do dinheiro. A investigadora começou por perguntar às crianças o que era um Banco obtendo várias respostas: “é onde vamos tirar o dinheiro”; “onde os patrões põem o dinheiro”; “o dinheiro não é feito no banco”. De seguida perguntou para que serve o dinheiro e elas responderam: “para comprar coisas que preciso”; “comprar comida”; “comprar brinquedos”; “pagar impostos”; “comprar casa, carro, roupa, sapatos”. E ainda perguntou se achavam que toda a gente usava bem o dinheiro e recebeu as seguintes respostas: “o meu pai só usa o dinheiro para comprar tabaco, não é um bom uso do dinheiro, faz mal”; “as drogas são um mau uso do dinheiro, é como nos morangos com açúcar” (esta resposta foi unânime).

Para que as crianças pudessem perceber como circula o dinheiro foi contada a história da moeda de 0,50€, onde as crianças encarnavam as várias personagens. A moeda foi criada na casa da moeda e foi para o banco, para a conta do Sr. António que recebeu o ordenado;

o Sr. António foi almoçar à pizzaria e para pagar o almoço usou a moeda de 0,50€; o Sr. da pizzaria teve muitos clientes, faltou-lhe o queijo e foi comprá-lo ao supermercado pagando com a dita moeda; o dono do supermercado teve muito calor e foi comprar um gelado usando a moeda; o vendedor de gelados tem uma namorada e usou a moeda para lhe comprar flores; a florista precisou de umas sapatilhas e deixou a moeda na loja de desporto; a vendedora da loja de desporto tinha uma filha e deu-lhe a moeda; a menina como era muito poupada levou a moeda para a sua conta no banco.

Ao terminar a história, um menino disse: “o dinheiro circulou!”; o objectivo era que as crianças vissem a moeda passar de mão em mão e ficassem com a noção que o dinheiro circula.

Quando a investigadora perguntou o que aconteceria se o dinheiro não tivesse dado estas voltas todas, recebeu respostas como: “não havia dinheiro por todo o mundo”; “andávamos todos rotos e cheios de fome”; “íamos ficar sem dinheiro para pagar os trabalhos”; “o senhor da pizzaria ficava sem pizzaria porque não tinha dinheiro para comprar queijo”.

No final a investigadora comunicou que esta tinha sido a última sessão e as crianças ficaram aborrecidas. Agradeceu-lhes a atenção, a disponibilidade e o bom comportamento e aconselhou-os a não desistir de estudar para um dia mais tarde poderem ter uma boa profissão ou até mesmo um negócio próprio e ajudarem a comunidade onde vivem. Para terminar voltaram a realizar o mesmo teste que foi passado no início do programa.

Mais uma vez, no final da sessão, a psicóloga explicou à investigadora que as crianças demonstraram ser capazes de responder a questões que apelam à resolução de problemas específicos, mas que não são capazes de definir conceitos mais gerais, o que até era expectável porque as crianças ainda se encontram na fase das operações concretas.

## 4.2 Análise quantitativa

Os dados dos questionários recolhidos pela *Júnior Achievement Portugal* e pela investigadora, foram submetidos ao tratamento estatístico. De seguida apresenta-se a sistematização das análises para o 1.º e 2.º ano de escolaridade, que dizem respeito aos programas “A Família” e “A Comunidade” respectivamente.

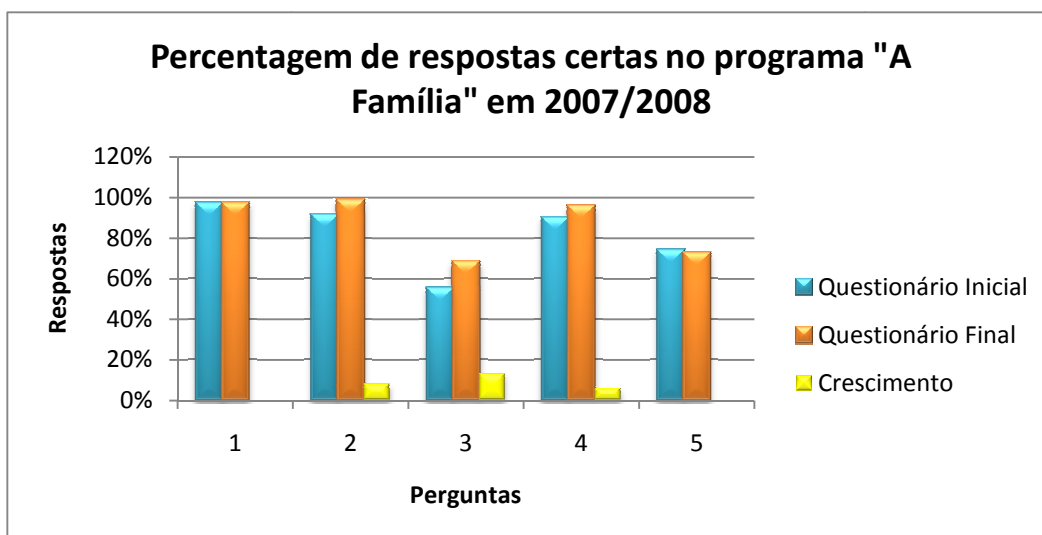
### A Família

O quadro 9 apresenta os resultados dos questionários inicial e final do programa “A Família” nos anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009.

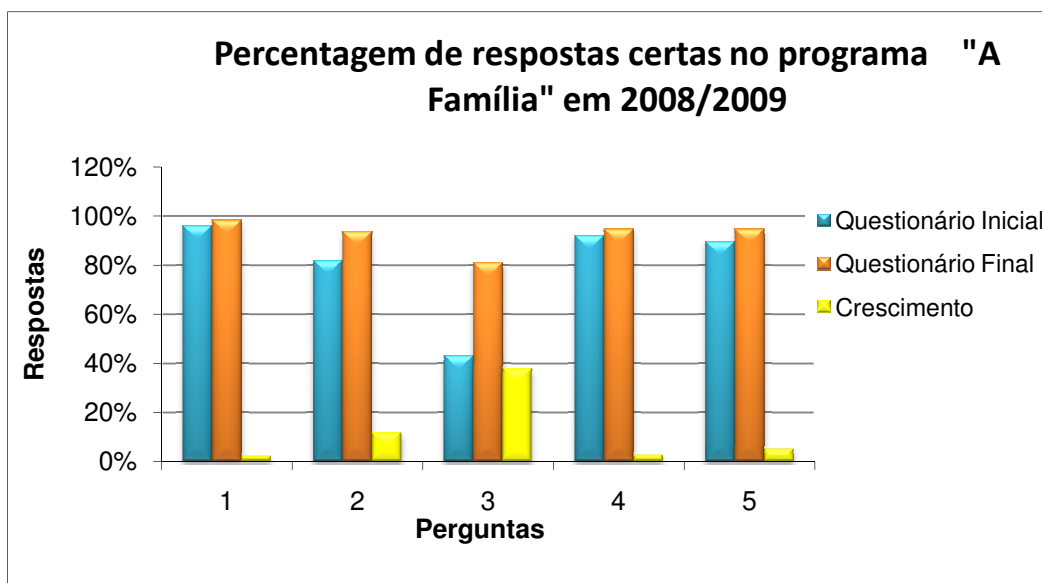
Programa “A Família”					
		2007/2008		2008/2009	
		Total de Crianças: <b>69</b>		Total de Crianças: <b>452</b>	
Perguntas do Questionário		Número de crianças que responderam <b>correctamente</b> às questões			
Questionário Inicial	1. Qual é um membro de uma família?	67	97%	434	96%
	2. Qual destas coisas corresponde a uma necessidade?	63	91%	370	82%
	3. Qual destas coisas corresponde a um desejo?	38	55%	195	43%
	4. Em qual destas lojas podes comprar leite?	62	90%	416	92%
	5. Nas costas desta folha, faz um desenho de alguém a trabalhar.	51	74%	405	90%
Questionário Final	1. Qual é um membro de uma família?	67	97%	444	98%
	2. Qual destas coisas corresponde a uma necessidade?	68	99%	423	94%
	3. Qual destas coisas corresponde a um desejo?	47	68%	366	81%
	4. Em qual destas lojas podes comprar leite?	66	96%	428	95%
	5. Nas costas desta folha, faz um desenho de alguém a trabalhar.	50	72%	428	95%

**Quadro 9:** Número de crianças que responderam correctamente ao inquérito do programa “A Família” (1.º ano) [Fonte: Elaboração Própria]

Analisando os resultados pode dizer-se que, no geral, houve um aumento de questões respondidas acertadamente no questionário final. Este dado pode ser melhor observado nos gráficos 1 e 2.



**Gráfico 1:** Gráfico ilustrativo das percentagens de respostas certas e sua variação no programa “A Família” em 2007/2008 [Fonte: Elaboração Própria]



**Gráfico 2:** Gráfico ilustrativo das percentagens de respostas certas e sua variação no programa “A Família” em 2008/2009 [Fonte: Elaboração Própria]

Os resultados de 2007/2008 e de 2008/2009 são similares, não havendo muita discrepância entre os valores. Na pergunta 1, “Qual é um membro de uma Família?”, existe pouco crescimento de respostas certas, mas também pode observar-se que quase todas as crianças responderam acertadamente no questionário inicial. Isto poderá dever-se ao facto da pergunta ser intuitiva e fácil, mesmo para alunos tão novos. Na pergunta 2, “Qual destas

coisas corresponde a uma necessidade?” já é notório um crescimento de respostas certas. Poderá então dizer-se que os conhecimentos foram transferidos da formadora para os alunos e que estes compreenderam o conceito. Na pergunta 3, “Qual destas coisas corresponde a um desejo?”, observa-se o maior crescimento de respostas certas, o que leva a pensar que as crianças não teriam noção da diferença entre a necessidade e o desejo. Na pergunta 4, “Em qual destas lojas podes comprar leite?”, o incremento de respostas certas foi muito pequeno e, tal como na pergunta 1, observa-se que as crianças responderam acertadamente à questão logo no questionário inicial. A última questão solicitava a elaboração de um desenho que ilustrasse alguém a trabalhar. Também nesta questão a variabilidade das respostas foi pouco relevante em ambos anos lectivos.

No programa “A Família”, depois de observar e analisar os dados dos questionários pode dizer-se que a aprendizagem mais significativa das crianças foi ao nível da noção de desejo e necessidade. Este foi, portanto, o tópico em que as crianças se sentiram menos à vontade. No entanto, em relação às outras questões, os alunos não evidenciaram dificuldades de maior, situando-se na maioria dos casos, as respostas certas na casa dos 90%.

**A Comunidade**

O quadro 10 apresenta os resultados dos questionários inicial e final do programa “A Comunidade” nos anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009.

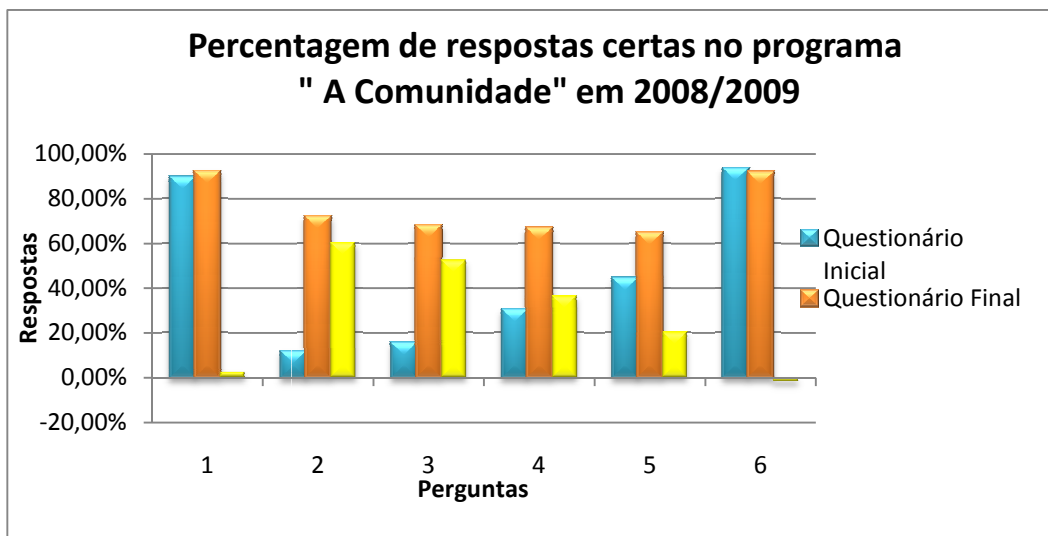
Programa A Comunidade							
		2007/2008		2008/2009		2009/2010	
		Total de crianças: 131		Total de crianças: 470		Total de Crianças: 19	
Perguntas do Questionário		Número e respectiva percentagem de crianças que responderam <b>correctamente</b> às questões					
Questionário Inicial	1. Indica duas profissões que gostarias de ter na tua comunidade quando cresceres.	110	84%	421	90%	17	90%
	2. O que é produção unitária?	1	1%	54	12%	0	0%
	3. O que é produção em linha de montagem?	1	1%	72	15%	0	0%
	4. Quem paga os ordenados dos polícias e dos professores?	8	6%	142	30, %	0	0%
	5. Porque é que as pessoas fazem escolhas?	29	22%	208	44%	2	11%
	6. Para que serve o dinheiro?	88	67%	439	93%	0	0%
Questionário Final	1. Indica duas profissões que gostarias de ter na tua comunidade quando cresceres.	110	84%	433	92%	17	90%
	2. O que é produção unitária?	69	53%	338	72%	14	74%
	3. O que é produção em linha de montagem?	66	50%	319	68%	11	58%
	4. Quem paga os ordenados dos polícias e dos professores?	65	50%	314	67%	2	11%
	5. Porque é que as pessoas fazem escolhas?	50	38%	304	65%	1	5%
	6. Para que serve o dinheiro?	98	75%	431	92%	9	47%

**Quadro 10:** Número e respectiva percentagem de crianças que responderam correctamente ao inquérito do programa “A Comunidade” (2.º ano) [Fonte: Elaboração Própria]

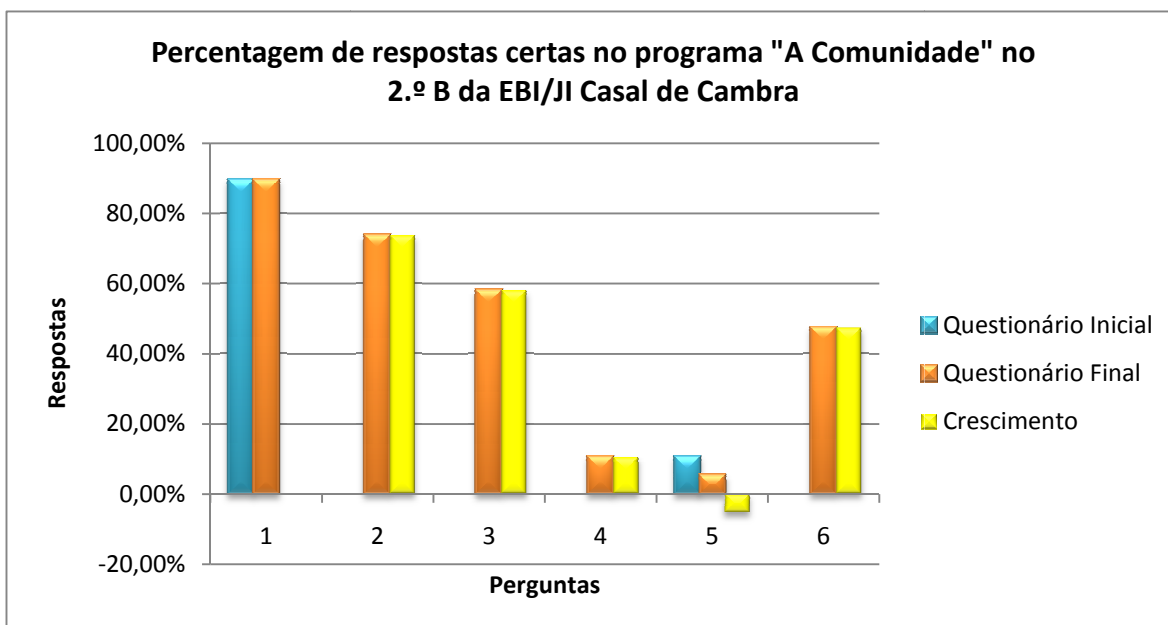
Analisando estes resultados pode dizer-se que, no geral, houve um aumento bastante significativo de respostas certas no questionário final, este crescimento de respostas pode ser observado nos gráficos 3, 4 e 5.



**Gráfico 3:** Gráfico ilustrativo das percentagens de respostas certas e sua variação no programa “A Comunidade” em 2007/2008 [Fonte: Elaboração Própria]



**Gráfico 4:** Gráfico ilustrativo das percentagens de respostas certas e sua variação no programa “A Comunidade” em 2008/2009 [Fonte: Elaboração Própria]



**Gráfico 5:** Gráfico ilustrativo das percentagens de respostas certas e sua variação no programa “A Comunidade” em 2008/2009 [Fonte: Elaboração Própria]

Na pergunta 1, “Indica duas profissões que gostarias de ter na tua comunidade quando cresceres”, o crescimento das respostas certas é quase nulo e a maioria das crianças responderam logo bem no questionário inicial. As crianças já tinham uma percepção muito vinculada do que é uma profissão. Esta é uma pergunta comum para elas, à qual estão habituadas a responder, daí haver um índice de respostas certas tão elevado no questionário inicial.

Na pergunta 2, “O que é produção unitária?”, observam-se várias situações. No ano lectivo 2007/2008, assim como na turma da investigadora 2009/2010, as crianças não tinham ideia nenhuma do que era produção unitária; depois das sessões registou-se um crescimento de respostas certas de 52% e 74% respectivamente. No ano lectivo 2008/2009 observa-se que algumas crianças (12%) já sabiam o que era produção unitária antes das sessões e houve um crescimento de respostas certas de 60 %.

Na pergunta 3, “O que é produção em linha de montagem?”, o cenário é muito parecido com o que aconteceu na pergunta 2, embora as percentagens de crescimento sejam ligeiramente mais baixas. De ressaltar que aquando das sessões, as crianças conseguiram perceber e diferenciar muito bem estes dois tipos de produção, tendo sido o tema em que houve uma maior e mais eficaz transmissão de conhecimentos, talvez por terem aprendido fazendo (fabricaram donuts de papel).

Na pergunta 4, “Quem paga os ordenados dos polícias e dos professores?”, pode observar-se que no ano lectivo de 2007/2008 e na turma da investigadora 2009/2010 quase nenhuma criança sabia responder no questionário, inicial mas houve um crescimento de respostas certas de 44% e 11% respectivamente. No ano lectivo de 2008/2009 registou-se um aumento de 30% no número de respostas certas. Esta pergunta reporta-se ao tema do papel do Estado, o tema mais complicado para as crianças, pois como já foi visto na abordagem qualitativa, as crianças não capazes de uma abstracção a este nível. Na sessão foi-lhes transmitida uma visão geral, mas no teste não conseguiram aplicar totalmente o conceito a situações concretas.

Na pergunta 5, “Porque é que as pessoas fazem escolhas?”, pode observar-se que nos anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009 o crescimento em respostas certas é parecido, 16% e 21% respectivamente. Note-se que no questionário inicial (2008/2009) havia mais crianças a responder acertadamente a esta pergunta. Na turma da investigadora ocorreu um decréscimo de respostas certas de 6%. Este facto pode ter origem na confusão das crianças perante a pergunta, tendo inclusive interpelado a investigadora no sentido de obter esclarecimentos adicionais. Esta pergunta reporta-se à sessão “Uma Loja Nova”, onde as crianças votaram e escolheram um presidente de câmara. A pergunta poderia ter sido mais concreta e objectiva.

Na pergunta 6, “Para que serve o dinheiro”, pode observar-se que no ano lectivo 2007/2008 houve um crescimento de respostas certas de 8% para 67%. Em 2008/2009 observa-se um ligeiro decréscimo (1%) na percentagem de respostas certas, mas tal não é preocupante pois o número de questões acertadas é elevado (93%). Na turma da investigadora observa-se que nenhuma criança acertou na pergunta no primeiro questionário e houve um crescimento de respostas certas de 47%.

No programa “A Comunidade”, depois de observar e analisar os dados dos questionários pode dizer-se as crianças aprenderam vários conceitos novos dos quais nunca tinham ouvido falar e aprofundaram alguns dos quais já tinham algum conhecimento.

## 5. CONCLUSÕES

Esta investigação pretendeu analisar os efeitos que os programas portugueses de ensino de empreendedorismo provocam nas crianças e se estes são realmente eficazes. Para tal foi utilizado o estudo de caso da *Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal*.

Ao observar os programas de empreendedorismo dirigidos às crianças, existentes em Portugal, pode concluir-se que todos têm como finalidade fomentar qualidades pessoais, tais como: iniciativa, responsabilidade, criatividade, independência, auto-confiança, autonomia, resistência e flexibilidade; assim como alguns conhecimentos do mundo dos negócios.

A maioria dos programas tem o intuito de desenvolver estas qualidades pessoais de forma lúdica. Tirando partido do facto da maioria das crianças gostar de brincar/jogar, também se lhes dá a oportunidade de desenvolver competências físicas, de compreender e dar sentido ao seu mundo, de interagir com os outros, de expressar e controlar emoções, de desenvolver as suas habilidades simbólicas e de resolução de problemas e de praticar as suas habilidades emergentes (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009). É necessário que estes programas se adaptem à realidade de cada comunidade onde são aplicados, assim como à realidade de cada criança, e é aqui que entra o professor que assume um papel estratégico em todo o processo de ensino-aprendizagem, devendo ter a sensibilidade para adaptar e reformular os projectos educativos sempre que tal se justifique.

Dos vários programas encontrados optou-se por eleger para ser testado empiricamente o *Aprender a Empreender - Junior Achievement Portugal*, de forma a tentar perceber se realmente era eficaz. Através do estudo experimental foi possível observar *in loco* os intervenientes no processo (crianças) e analisar estatisticamente as suas percepções e conhecimentos (respostas dos questionários).

A investigadora teve a oportunidade de compreender melhor como funcionava o projecto, sendo ela mesma a implementá-lo numa turma. Daí pôde concluir que as crianças acolhem muito bem a presença de outro professor na sala. O facto de ser uma situação diferente da aula normal é, só por si, uma vantagem para quem vai dinamizar a sessão, e esta vantagem deve ser aproveitada ao máximo para manter os alunos interessados e motivados. As

crianças mostraram sempre uma grande vontade e disponibilidade de aprender conceitos novos sendo muito participativas.

No preâmbulo que era feito no início de cada sessão, constatou-se que as crianças se lembravam das sessões anteriores conseguindo fazer descrições do que se tinha passado e inclusive explicar alguns conceitos, ficando sempre ansiosas pela sessão seguinte. Destaca-se que os conceitos que as crianças melhor descreviam e explicavam foram aqueles que experienciaram ou viram acontecer de alguma forma.

Os resultados do questionário final à turma não reflectiram completamente, como esperado, a aprendizagem observada, e que se julgava interiorizada, nas sessões. Contudo, a psicóloga presente nas duas sessões mencionadas anteriormente, concluiu que tal facto se pode dever à forma como as questões estão construídas (apelam à capacidade de abstracção em detrimento de colocar questões práticas de resolução de problemas) não sendo por vezes, na sua perspectiva, muito adequadas à fase do desenvolvimento cognitivo em que as crianças se encontram. As questões poderiam estar organizadas por temas mais bem delimitados consoante as aulas em que foram dados, permitindo assim à criança situar-se com maior facilidade nos assuntos.

Por sua vez, a investigadora concluiu também que o programa está bem organizado e os conteúdos estão bem encadeados, no entanto, o tempo previsto é demasiado curto (60 minutos por sessão) para permitir fazer alguns parênteses necessários para explicar temáticas menos bem compreendidas. A construção do programa pressupõe que todos os alunos estão no mesmo nível cognitivo e cultural e, conseqüentemente, que terão o mesmo ritmo de aprendizagem. O tempo previsto deveria, então, ser estendido de modo a permitir maior liberdade do formador no sentido de adaptar o programa às diferentes necessidades dos alunos. O ideal seria mesmo integrar o ensino do empreendedorismo de uma forma óptima em todo o ensino regular e em todos os níveis do sistema educacional (Landström, 2000), mas parece vantajoso que seja alguém exterior a dinamizar estas sessões pois as crianças mostram um grande entusiasmo por situações novas e por tudo o que se possa passar de diferente das suas aulas normais.

Ao interpretar os resultados dos questionários recolhidos nos anos 2007/2008, 2008/2009 e na turma da investigadora pode concluir-se que em todos os anos se denotou que houve

transmissão de conhecimentos pois foi registado um crescimento do número de respostas certas, sendo que os objectivos destes programas (“A Família” e “A Comunidade”) foram sendo cumpridos.

Conclui-se também que para que se pudesse fazer uma avaliação do programa, seria necessário fazer-se um *follow-up* decorridos, por exemplo, 4 a 6 meses. Ou seja, para que possa designar o programa de ensino do empreendedorismo, teria que se verificar se houve aprendizagem e não apenas memorização dos conteúdos. Como é óbvio, existem diferenças entre estes dois constructos e, para que se fale em aprendizagem, é necessário compreender se as crianças são capazes de aplicar na prática e em situações novas o que aprenderam. Assim, seria interessante, numa futura investigação poder seguir uma turma que participou num programa de ensino de empreendedorismo desde a sua infância até à adolescência, ou mesmo idade adulta, e compará-la como outra que não participou (grupo de controlo). Poderia também ser enriquecedora a comparação de resultados, especialmente usando as técnicas participativas, tendo como unidade de análise turmas de crianças provenientes de outras realidades, quer a nível nacional, quer a nível internacional. Neste caso, os aspectos culturais poderiam ditar as diferenças entre os grupos de alunos.

De qualquer forma a investigadora ficou com a convicção de que é importante que as crianças contactem desde muito cedo com programas de empreendedorismo. Observou que as crianças se sentiram muito bem a aprender “coisas de adultos”, com as quais os pais lidam todos os dias e que eles nunca tinham percebido. O facto de perceberem como funciona uma comunidade, de onde vem o dinheiro, de como se vota e de como se fabricam produtos é algo que os ajuda a crescer e a perceber o mundo onde vivem e isso é crucial para que possam tomar decisões acertadas e informadas ao longo da vida, para que possam inovar e, quem sabe um dia, serem empresários. Esta compreensão do mundo que os rodeia também os pode tornar cidadãos activos e conscientes, tolerantes e com espírito de partilha e cooperação. E mesmo que para algumas crianças a aquisição não seja imediata, poderão utilizar os ensinamentos mais tarde uma vez que a “semente” já lá foi plantada.

Parece então ter-se conseguido reunir as condições necessárias para responder às questões de investigação inicialmente formuladas. Quanto aos efeitos dos programas de ensino de

empreendedorismo nas crianças, depreende-se que estes visem inculcar nas crianças o sentido de responsabilidade, estímulo da criatividade e da curiosidade, aumento do nível de compreensão do meio envolvente, etc. Neste caso especificamente, o “Aprender a Empreender” permite trabalhar estes aspectos, conforme ficou patente nas observações registadas pela investigadora. Quanto à eficácia dos programas de ensino de empreendedorismo, também neste caso em concreto, os resultados estatísticos da pesquisa longitudinal permitem aferir que o nível de conhecimentos (percentagem de respostas certas) aumentou, pelo que, à partida, se poderá dizer que o programa teve um impacto positivo.

Espera-se que a presente investigação possa contribuir para compreender melhor como se pode induzir características do domínio empreendedor desde a infância utilizando os programas de ensino de empreendedorismo.

**BIBLIOGRAFIA**

Almeida, A.N. (2000). “A Sociologia e a Descoberta da Infância: Contextos e Saberes”. Fórum Sociológico, 3/4 (II-ª série). 11-32.

Aouni Zineb, Surlemont Bernard (2009), “Toward a model of learning needs of the effective entrepreneur”; *International Journal of Entrepreneurship and Small Business* 2009 - Vol. 8, No.3 pp. 431 - 446

Baldassarri, Simone; Saavala, Tapio (2006), “Educating the Next Generation of Entrepreneurs”, *Enterprise Europe*, 22(July), 15-20.

Baumol, W. J. (1983): “Toward Operational Models of Entrepreneurship” in J. Ronen (ed.), *Entrepreneurship*, Lexington, Ma: Lexington Books, D.C. Heath, pp. 29-47.

Baker, T. (1994), *Doing Social Research*, 2nd Edition, McGraw-Hill, Inc International Editions.

Bellu, R. R. (1988): “Entrepreneurs and Managers: Are they Different?” in P. D. Reynolds, S. Birley, J. E. Butler, W. D. Bygrave, P. Davidsson, W. B. Gartner & P. P. McDougall (eds.), *Frontiers of Entrepreneurship Research*, MA: Babson College.

Bereiter, C., and M. Scardamalia (1989), “Intentional learning as a goal of instruction”, *Knowing, Learning, and Instruction*, L.B. Resnick, ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 361–392

Betim, Leozenir Mendes; Agner, Thompson; Resende, Luis Mauricio; (2007), “The Teaching of Entrepreneurship in Higher Education Institutions: Challenges and Implications”; *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland

Beverland, M.; Lockshin, L. (2001): “Organizational Life Cycles in Small New Zealand Wineries”, *Journal of Small Business Management*, vol. 39, n° 4, pp. 354-362.

Blenker Per; Dreisler Poul e Kjeldsen John (2006), “Entrepreneurship Education at University Level - Contextual Challenges”; Paper provided by School of Economics and Business Administration, Tallinn University of Technology in its series Working Papers with number 15, pp. 43-62

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (2003), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bowman, B.T., Donovan S.; e Burns M.S., (2000); “Eager to learn: Educating our preschoolers”, Washington, DC: National Academies Press. 8.

Boyd, N.G. & Vozikis, G.S. (1994), “The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions.” *Entrepreneurship: Theory and Practice*, Summer 1994.

Bransford, J.; Brown, A.L.; e Cocking R.R., (1999); “How people learn: Brain, mind, experience, and school”; Washington, DC: National Academies Press;

Breadcrumb, S., Couple, C. (2009). “Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8”. 3end ed. Washinton, DC: National Association of the Education of Young Children.

Breckler, Steven J.; (1984), “Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 47, Num. 6, Dec, 1984. pp. 1191-1205

Brigham, Keith H. , Castro, Julio O. De , Shepherd, Dean A., (2007), “A Person-Organization Fit Model of Owner-Managers' Cognitive Style and Organizational Demands”, *Entrepreneurship Theory and Practice*. Waco: Jan 2007. Vol. 31, Num. 1; pp. 29-51

Bronfenbrenner, U. (1979), “The ecology of human development: Experiments by nature and design”, Cambridge, MA: Harvard University Press

- Bronfenbrenner, U. (1989), "Ecological systems theory", *Annals of child development*, ed. R. Vasta, Greenwich, CT: JAI Press; Vol. 6, pp.:187–251.
- Bronfenbrenner, U. (1993), "The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings", *Development in context: Acting and thinking in specific environments*, eds. R.H. Wozniak & K.W. Fischer., Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum pp.:3–44
- Bronfenbrenner, U., e Morris, P.A.. (2006), "The bioecological model of human development", *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*, 6th ed., eds. R.M. Lerner & W. Damon., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp.:793–828.
- Bucha, Agostinho Inácio; (2007); "The Entrepreneurship Learning Process"; *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland
- Burawoy, Michael (2003), "Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography", *American Sociological Review*, 68, 645-679.
- Carey, S., and R. Gelman (1991), "The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition", Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carvalho, L.Cagica; Sardinha, Boguslawa; Pradas, Amparo Carrasco; Salinero, Angeles Gutiérrez (2007), "Promoting the Entrepreneurial Spirit in Business College – Two Examples of Iberian Peninsula"; *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland
- Cervo A.; Bervian, P. (1981), *Metodologia Científica*, 2ª Edição, McGraw-Hill, Brasil.
- Chamard, J. (1989), "Public Education: Its effect on entrepreneurial characteristics", *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, Volume 6, Num. 2, pp. 23-30.
- Chamberlain, Laura e Broderick, Amanda J. (2007); "The application of physiological observation methods to emotion research"; *Qualitative Market Research: Na International Journal*; Vol. 10 Num. 2, 2007 pp. 199-216
- Chrisman James J , Chua Jess H , Steier Lloyd P; (2002), "The influence of national culture and family involvement on entrepreneurial perceptions and performance at the state level"; *Entrepreneurship Theory and Practice*. Waco: Summer 2002. Vol. 26, Num. 4; pp. 113-131.
- CNAVES (2000), *Ensino Superior e Competitividade*, Seminário, 22 e 23 de Novembro de 2000, Edição do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, Porto.
- Cocking, (1999). "How people learn: Brain, mind, experience, and school", Washington, DC: National Academies Press;
- Comissão Europeia (2002), *Final Report of the Expert Group Best Procedure Project on Education and Training for Entrepreneurship*. 2002.  
[http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/education\\_final\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/education_final_en.pdf)  
(acedido em 28 Nov. 2009)
- Comissão Europeia (2004), "Contribuir para a Criação de uma Cultura Empresarial - Um guia de boas práticas para a promoção de atitudes e competências empresariais através da educação", Pub. DG Empresa; 2004, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004
- Comissão Europeia (2005), *Commission Proposal for a Recommendation on Key competences for Lifelong Learning*. COM (2005) 548 final.
- Covin, J.G. and Slevin, D.P. (1989). Strategic management of small firms in hostile and benign environments, *Strategic Management Journal*, Vol. 10, No. 1, 75-87.
- Covin, J.G. and Slevin, D.P. (1991). A conceptual model of entrepreneurship as firm behaviour, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 16, No. 1 , 7-25.

- Dana, Leo Paul, (2001), "The education and training of entrepreneurs in Asia", *Education & Training*, London: 2001. Vol. 43, Num. 8/9; pp. 405-416
- Davidsson, P. (1989): *Continued Entrepreneurship and Small Firm Business*, Stockholm School of Economics, Stockholm.
- DeLoache, J.S., K.F. Miller, and S.L. Pierroutsakos (1998), "Reasoning and problem-solving", *Handbook of Child Psychology*, D. Kuhn and R.S. Siegler, eds. New York: Wiley, Vol. 2, pp. 801–850
- Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (eds.) (2000), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dolabela, Fernando (1999, "Oficina do Empreendedor – A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza". São Paulo: Editora de Cultura
- Dornelas, José Carlos Assis.(2003), "Empreendedorismo corporativo: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar em organizações estabelecidas" . Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- Ethem, Duygulu, (2008), "Institutional Profiles and Entrepreneurship Orientation: A Case of Turkish Graduate Students", MPRA Paper No. 7247, posted 18. February 2008 / 16:11
- Fiet, James O . (2001), "The pedagogical side of entrepreneurship theory"; *Journal of Business Venturing*. New York: Mar 2001. Vol. 16, Num. 2; pp. 101
- Ferreira, J. (2003): *Estudo do Crescimento e Desempenho das Pequenas Empresas: A Influência da Orientação Estratégica Empreendedora*, Tese de Doutorado em Gestão, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975), "Belief, attitude, intention, and behavior". Reading, MA: Addison-Wesley
- Florin Juan, Karri Ranjan, Rossiter Nancy, (2007), "Fostering Entrepreneurial Drive in Business Education: An Attitudinal Approach", *Journal of Management Education*. Thousand Oaks: Feb 2007. Vol. 31, Num. 1; pp. 17-43
- Fosnot, C.T., ed. (1996), "Constructivism: Theory, perspectives, and practice", New York: Teachers College Press;
- Gabarrón, Luis e Landa, Libertad (1994), *Investigación Participativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Galloway Laura, Anderson Maggie, Brown Wendy, Wilson Laura.(2005), "Enterprise skills for the economy", *Education & Training*. London: 2005. Vol. 47, Num. 1; pp. 7-18
- Garavan, T. N. e O' Cinneide, B. (1994), "Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - Part I", *Journal of European Industrial Training*, 18(8), 3-10.
- Gardner, H. (1983). "Frames of Mind", New York: Basic Books.
- Gelman, R., & C.R. Gallistel. (1986); *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press;
- Gibb A., (1999), "Can we Build Effective entrepreneurship Through Management development?", *Journal of General Management*, Vol. 24, n.º 4, pp. 1-21.
- Gibb, Allan A .(2000), "SME policy, academic research and the growth of ignorance, mythical concepts, myths, assumptions, rituals and confusions", *International Small Business Journal*. London: Apr-Jun 2000. Vol. 18, Num. 3; pg. 13, 23 pgs

Gibb, A. e Cotton, J.; (2002), "Concept into practice? The role of Entrepreneurship education in schools and further education"; *Foundation for SME Development*, University of Durham, 2002, pp. 1-24

Glas, Miroslav e Zupan, Blaz, (2007), "Strategy of teaching entrepreneurship at all levels of normal education in slovenia, 2007-2013: Concepts and conditions for success" *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland

Gorman, G. (1997), "Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review", *International Small Business Journal*. 1997, Vol. 15, Num. 3, pp. 56-79.

Guedalla, M., Herlau, H., Armer, M. & Qasier, S. (2001), "The KUBUS System - an Holistic Approach to Enterprise and Entrepreneurship. In: R. H Brockhaus, G. E. Hills, H. Klandt, & H. P. Welsch, (Eds.)" *Entrepreneurship Education. A global view*. Burlington: Ashgate, 104-127.

"Guia do Empreendedorismo" (2007) Ed.: SEDES – Ass. para o Desenvolvimento Económico e Social, 2.<sup>a</sup> ed. Maio 2007 Portugal

Hamidi, Daniel Yar, Wennberg, Karl, Berglund, Henrik; (2008), "Creativity in entrepreneurship education", *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Bradford: 2008. Vol. 15, Num. 2; pp. 304 - 320

Hansemark, O.C. (1999), "Teoretiska, metodologiska och praktiska problem kring entrepreneurskap och trait-ansatsen". *JIBS Research Reports No 1999-5*. Jönköping: Jönköping Business School.

Hayton, James C, George, Gerard , Zahra, Shaker A ; (2002), "National culture and entrepreneurship: A review of behavioral research"; *Entrepreneurship Theory and Practice*. Waco: Summer 2002. Vol. 26, Num. 4; pp. 33-53.

Heinonen, J., Pokkijoki, S.A. (2006), "An entrepreneurship directed approach to entrepreneurship education: mission impossible", *Journal of Management Development*, vol.25 no.1.2006 pp80-94, Emerald Group Publicity Limited.

Henry Colette; Hill Frances; Leitch Clair; (2005), "Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I"; *Education & Training*; 2005; Vol. 47; Num 2/3; pp. 98-111

Hirsh-Pasek, K.; Golinkoff, R.M.; Berk, L.E.; e Singer, D.G., (2009), A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence. New York: Oxford University Press.

Holmgren Carina, From Jörgen, Olofsson Anders, Karlsson Håkan, *et al.*, (2004), "Entrepreneurship Education: Salvation Or Damnation?" *International Journal of Entrepreneurship*. Cullowhee: 2004. Vol. 8; pp 55- 72

Howes, C., e Ritchie S., (2002), "A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom". New York: Teachers College Press.

INE

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaquas&DESTAQUESdest\\_boui=56512341&DESTAQUESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=56512341&DESTAQUESmodo=2) (acedido em 10 Janeiro 2010)

Jack Sarah L. e Anderson Alistair R. (1999), "Entrepreneurship education within the enterprise culture Producing reflective practitioners", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*. Bradford: 1999. Vol. 5, Num. 3; pp. 110

Johansen, Vegard, (2007), "Entrepreneurship education and entrepreneurial activity", *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland

Junior Achievement Portugal

<http://www.japortugal.org/> (acedido pela última vez em Abril 2010)

- Kanton, J. (1988), "Can Entrepreneurship be taught? A Canadian Experiment" *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 1988, Vol. 5, Num. 4, pp. 12-19
- Katz, Jerome A.; (1990) "Longitudinal analysis of self-employment follow-through" *Entrepreneurship & Regional Development*, Volume 2, January 1990 , pp 15 - 26
- Kickul, Jill; Gundry, Lisa K.; Barbosa, Saulo D. (2007) "One Style does not Fit All: The Role of Cognitive Style in Entrepreneurship Education", *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland
- Kirby, D. A. (2003): *Entrepreneurship*, McGraw-Hill Education, London.
- Kirby, D.A. (2004), "Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?", *Education & Training*, Vol. 46, Num. 8/9, pp. 510-19.
- Kolb, David A.(1984), "Experiential learning: Experience as the source of learning and development" *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*, 1984.
- Kourilsky, M.L. (1980), "Predictors of entrepreneurship in a simulated economy", *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 14 Num. 3, pp. 175-199.
- Kourilsky, Marilyn L, Walstad, William B. (1998), "Entrepreneurship and female youth: Knowledge, attitudes, gender differences, and educational practices", *Journal of Business Venturing*. New York: Jan 1998. Vol. 13, Num. 1; pp. 77-89.
- Kuip, Isobel Van Der; Verheul, Ingrid (2003): "Early Development of Entrepreneurial Qualities: The Role of Initial Education", *EIM Business & Policy Research, SCALES-paper N200311*.
- Kuratko, Donald F.; Hornsby, Jeffrey S.; Naffziger, Douglas W.; (1997), "An examination of owner's goals in sustaining entrepreneurship", *Journal of Small Business Management*. Milwaukee: Jan 1997. Vol. 35, Num. 1; pp. 24-34
- Lechler, Thomas. (2001), "Social Interaction: a determinant of entrepreneurial team venture success." *Small Business Economics*, Dordrecht: Jun 2001. Vol. 16, Num. 4; pp. 263-278
- Landström, H. (2000), *Entreprenörskapets rötter*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan.
- Lee, Sang M.; Lim, Seong-bae; Pathak, Raghuvar D.; Chang, Daesung; Li, Weixing;(2006), "Influences on students' attitudes toward entrepreneurship: A multi-country study.International", *Entrepreneurship and Management Journal*, Vol. 2, Num. 3, Sep, 2006. pp. 351-366.
- Lewis, K. and Massey, C. (2003), "Delivering enterprise education in New Zealand", *Education & Training*, London: 2003. Vol. 45, Num. 4/5, pp. 197-206.
- Littunen, Hannu, (2000), "Entrepreneurship and the characteristics of the entrepreneurial personality" *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*. Bradford: 2000. Vol. 6, Num. 6; pp. 295
- Lopes, Rose M. A.; Teixeira, Maria A. A.; (2007), "The Case of São José dos Campos Public Primary Entrepreneurial Education: One of the Best Practices in Brazil"; *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland
- Lumpkin, G.T. and Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance, *Academy of Management Review*, Vol. 21, No. 1, 135-172.
- Malaguzzi, L. (1998), "History, ideas, and basic philosophy", *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*, eds. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman., Greenwich, NJ: Ablex; 2.<sup>a</sup> ed. pp.:49–97;
- Malhotra, Naresh K., (2008); "Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada"; Tradução de Laura Bocco – 4.<sup>a</sup> Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2008;

- Man, Thomas Wing Yan e Yu, Christina Wai Mui; (2007), “Do Students Really Become More Entrepreneurial? A Study On The Role Of Social Interaction In An Authentic Enterprise Activity”; *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland
- McClelland, D.C. (1961), *The Achieving Society*, Van Norstand, Princeton, NY.
- Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms, *Management Science*, Vol. 29, No. 7, 770-791.
- Mitchell, R., Busenitz, L., Lant, T., McDougall, P., Morse, E., Smith, B. (2002), “Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side of Entrepreneurship Research”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, Volm. 27 Num. 2, pp. 93-104.
- Nelson, C.A., e Luciana M., eds. (2001), “Handbook of developmental cognitive neuroscience”, Cambridge, MA: MIT Press;
- Nilson, L. B.(2003), “Improving student peer feedback”; *Coll Teach* 51 Num. 1 Winter 2003, pp.34-38.
- Noel, T. (2002), “Effects of entrepreneurial education on intent to open a business: an exploratory study” *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 5; pp. 3-13
- Ornstein, P.A., Haden, C.A., e Hedrick, A.M., (2004), “Learning to remember: Social-communicative exchanges and the development of children’s memory skills”, *Developmental Review* Vol. 24, pp.: 374–95.
- Paço, Arminda (2009): “Da educação para o empreendedorismo à prática empresarial”, *Parcerias Científicas para a Inovação*, IAPMEI.
- Paço, Arminda; Ferreira, João; Rodrigues, R. Gouveia e Dinis, Anabela; (2008a), “Behaviours and Entrepreneurial Intention: Empirical Findings about Secondary Students” *Rent XXII- Research In Entrepreneurship And Small Business*, EIASM, Covilhã, Portugal, November 20-21, 2008
- Paço, Arminda; Ferreira, João; Raposo, Mário; Rodrigues, Ricardo Gouveia; Dinis, Anabela (2008b): “Entrepreneurial Intention Among Secondary Students: Findings from Portugal”, *Proceedings of IntEnt 2008 – 18th Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Oxford, Ohio, USA.
- Pascual, Ivan (2000), «¿Sociología da la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso», *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Num. 26, pp. 99-124.
- Pianta, R.C. (1999), “Enhancing relationships between children and teachers”. Washington, DC: American Psychological Association;
- Politis Diamanto (2005), “The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework”; *Entrepreneurship Theory and Practice*. Waco: Jul 2005. Vol. 29, Num. 4; pp. 399-424
- Pihie, Zaidatol Akmaliah Lope; Hamid, Jamaliah Abdul; Mahyuddin, Rahil, (2007), “Quality Teaching and Learning Entrepreneurship: The Students’ Perspective”; *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland
- Rabbior, Gary; (1990), “Elements of a Successful Entrepreneurship/Economic/Education Program”, *Entrepreneurship Education: current developments, future directions*, Edited by Calvin A. Kent, 1990, USA
- Rae, David.(2005) ”Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model”; *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Bradford: 2005. Vol. 12, Num. 3; pp. 323 - 436)
- Raposo, Mário; Ferreira, João; Paço, Arminda; Silva, Maria (2006); “O Perfil do Potencial Empreendedor - Estudo dos Atributos e das Motivações dos Estudantes na Propensão para a Criação da Própria Empresa”, Paper presented and published at VIII Seminário Hispano Luso de Economía Empresarial: Competencias sin Fronteras. La Empresa Familiar, 23 - 24 November, Organised by Universidad of Extramadura and Fundación Xavier Salas, 2006 - Trujillo, Spain. (ISBN: 84-88611-30-7)

Rasheed, H. S. (2000), “Developing Entrepreneurial Potential in Youth: the Effects of Entrepreneurial Education and Venture Creation”, University of South Florida.

Rodrigues, Ricardo; Raposo, Mário; Ferreira, João; Paço, Arminda (2010): “Entrepreneurship Education and the Propensity for Business Creation: Testing a Structural Model”, *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol 9, nº 1, pp. 58-73.;

Ronald K. Mitchell, Lowell Busenitz, Theresa Lant, Patricia P. Mcdougall, Eric A. Morse, Brock J. Smith, (2002), “Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side of Entrepreneurship Research” *Journal article by; Entrepreneurship: Theory and Practice*, Vol. 27, 2002

Rushing, Francis W., (1990a), “Entrepreneurship and Education”, *Entrepreneurship Education: current developments, future directions*, Edited by Calvin A. Kent, 1990, USA

Sarmento, Manuel Jacinto (2000), “Os Múltiplos Trabalhos da Infância”, *Straight to the Point: “Should we boycott companies relying on child labour?”. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.*

Scherer, F. Robert; Adams, Janet S.; Wiebe, Frank A.; (1989), “Developing Entrepreneurial Behaviours: A Social Learning Theory Perspective”; *Journal of Organizational Change Management*; 1989, Vol. 2, cap. 3, pp. 16-27

Schumpeter, J.A. (1978), “The theory of economic development”; *Oxford University Press*, 1978.

Seo, K.H., e Ginsburg, H.P., (2004), “What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research”; *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, e A.M. DiBiase. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.: 91–104;

Shane, Scott, Venkataraman, S, (2000), “The promise of entrepreneurship as a field of research”; *Academy of Management. The Academy of Management Review*; Briarcliff Manor: Jan 2000. Vol. 25, Num. 1; pp. 217-227

Silver, Jane A K e MacLean, Ms Claire (2007), “Fostering an Entrepreneurial Mindset a Pan - University Holistic Approach”; *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland

Soares, Natália; (2005), *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Stevenson, L. & Lundström, A. (2002), “Beyond the Rethoric: Defining Entrepreneurship Policy and Its best Practice Components”, (2002) Örebro: Swedish Foundation for Small Business Research.

Storey, D. J. (1994): *Understanding the Small Business Sector*, London: Routledge.

Sullivan, Robert (2000), “Entrepreneurial learning and mentoring”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*; Bradford: 2000. Vol. 6, Num. 3; pág. 160-175

Tomás, Catarina (2006), “*Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*”, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Torrance, E. P. (1967) – “Non-test Ways of Identifying the Creatively Gifted” in Gowan, J. C. & Torrance, E. P. (eds.), *Creativity: Its Educational Implications*, John Wiley and Sons, New York.

Tounés, Azzadine; (2007), “An Analytical Framework for Entrepreneurship Teaching in French Business.” *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland

Uebe-Emden, Nadine e Schuhen, Michael; (2007), “Junior Enterprises as an innovative way for learning entrepreneurship - the German national confederation BDSU as an example of entrepreneurial spirit”; *Proceedings of IntEnt 2007 – 17<sup>th</sup> Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura *Pronunciamento: Empreendedorismo: Um Novo Passo em Educação*. São Paulo: UNESCO, 2004. Available at [http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniaio/index/index\\_2004/pitagoras](http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniaio/index/index_2004/pitagoras) (28 Nov. 2009)

Vesper, K. (1982), “Research on Education for Entrepreneurship” in *Encyclopaedia of Entrepreneurship*, 1982, (pp 21-343) Prentice Hall

Wright, J.C., and A.C. Huston (1995), “Effects of Educational TV Viewing of Lower Income Preschoolers on Academic Skills, School Readiness, and School Adjustment One to Three Years Later”, A report to Children's Television Workshop. Lawrence, KS: University of Kansas.

ANEXOS