

GÊNESE E GESTÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO AO EMPREENDEDORISMO: DESENVOLVIMENTO, AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO

BORN AND MANAGEMENT OF A TRAINING PROCESS ENTREPRENEURSHIP: DEVELOPMENT, EVALUATION AND VALIDATION

GENESIS Y GESTIÓN DE UN PROCESO DE FORMACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO: DESARROLLO, EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN

Maddalena Formicuzzi*
maddalena.formicuzzi@univr.it

Jocilene Gadioli de Oliveira**
jo.gadiolideoliveira@student.unife.it

Giuseppe Favretto***
giuseppe.favretto@univr.it

Serena Cubico****
serena.cubico@univr.it

Piermatteo Ardolino*****
piermatteo.ardolino@univr.it

Anastasia Ferrari*****
ferrari.anastasia@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapécó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: FORMICUZZI, M.; OLIVEIRA, J. G.; FAVRETTO, G.; CUBICO, S.; ARDOLINO,

P.; FERRARI, A. Gênese e gestão de um processo formativo ao empreendedorismo: desenvolvimento, avaliação e validação. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 52-70, mai./ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3386>

RESUMO: Este artigo apresenta os primeiros passos de um projeto internacional financiado pelo Erasmus plus – Programa que trabalha com quatro países na realização de uma plataforma comum de desenvolvimento de competências empreendedoras. Aqui, nós relatamos as reflexões que estão conduzindo os idealizadores do projeto na construção de um processo não somente educacional mas também de avaliação e validação compartilhada por vários países para assegurar um processo de crescimento real, com normas comuns de formação e de avaliação. Por conseguinte, pretende-se trabalhar com um sumário das atuais orientações da Comunidade Europeia relativas à validação de competências, ao desenvolvimento de competências empreendedoras, ao mapeamento de competências empresariais na Europa e ao estabelecimento de programas de desenvolvimento dessas competências. Por fim, apresenta-se o projeto europeu House of Brain e as atividades que levaram os autores a questionar as ferramentas mais úteis para uma avaliação correta das competências para uma aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Competências Empreendedoras. Validação. Repensando na Educação. Projeto Europeu.

ABSTRACT: This article presents the first steps of an international project funded by Erasmus plus – Program working with four countries for the realization

of a common development platform of entrepreneurial skills. Here, we report the reflections that are driving the project makers for the construction of a process not only educational but also evaluation and validation shared by several countries to ensure a real growth process with common training standards and assessment shared. It therefore intends to start work with a summary of the current guidelines of the European Community concerning the validation of skills, development of entrepreneurial skills and mapping business skills in Europe and the establishment of the programs of development of these skills. Finally, we present the European project House of Brain and the activities which led the authors to question the most useful tools for a correct evaluation of the long life learning skills.

Keywords: Entrepreneurship Skills. Validation. Rethinking Education. European Project.

RESUMEN: Este artículo presenta los primeros pasos de un proyecto internacional financiado por el Erasmus plus – Programa que funciona con cuatro países en la implementación de una plataforma común para el desarrollo de habilidades empresariales. Aquí, se presenta las reflexiones que están llevando a los creadores del proyecto de construcción de un proceso no sólo educativa, sino también la evaluación y validación

* Doutora em Ciências da Educação e Formação Continuada, do Centro de Docimologia – Universidade de Verona, Itália.

** Doutora em Ciências Humanas e Sociais, do Departamento de Ciências Humanas – Universidade de Ferrara, Itália.

*** Professor e Pesquisador em Organização de Empresas, do Departamento de Economia – Universidade de Verona, Itália.

**** Doutora em Psicologia Organizacional, do Departamento de Economia – Universidade de Verona, Itália.

***** Doutor em Psicologia Organizacional, do Centro de Docimologia – Universidade de Verona, Itália.

***** Mestre em Psicologia Organizacional e Marketing, do Centro de Docimologia – Universidade de Verona, Itália.

compartida por varios países para garantizar un proceso de crecimiento real, de una formación común y estándares de evaluación. Por lo tanto, tenemos la intención de trabajar con un resumen de las actuales directrices de la Comunidad Europea para la validación de las competencias, el desarrollo de habilidades empresariales, el mapeo de las capacidades empresariales en Europa y el establecimiento del desarrollo de estos programas de habilidades. Por último, se presenta el proyecto europeo House of Brain y las actividades que llevaron a los autores a cuestionar las herramientas más útiles para una correcta evaluación de habilidades para el aprendizaje durante toda la vida.

Palabras-clave: Habilidades Empresariales. Validación. Repensando la Educación. Proyecto Europeo.

1 INTRODUÇÃO

As economias baseadas no conhecimento, em novas tecnologias, na crescente velocidade das mudanças tecnológicas e na globalização, todas elas influenciam as necessidades de se melhorar as habilidades e as competências da população. Na Europa, isso tem sido reconhecido por vários anos.

A necessidade de promover uma mentalidade empreendedora – como mencionado nas Conclusões do Conselho de Lisboa de 2000 –, teve mais de uma década para amadurecer e ser priorizada na agenda política da União Europeia (EU). A aprendizagem ao longo da vida tem sido enfatizada – conforme defendem a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2001) e a European Commission (2006) – como uma política importante que permite a competitividade econômica e empreendedora, a (auto) empregabilidade, a realização individual e o autodesenvolvimento.

Atualmente, em termos de UE, uma abordagem à aprendizagem ao longo da vida estuda a distinção entre a aprendizagem formal e a não formal (e informal) para examinar se o relacionamento e as ligações entre os vários tipos de aprendizagem ajudaria na formulação e implementação de políticas de aprendizagem ao longo da vida. A expectativa é que esses estudos propiciem uma contribuição valiosa na formação dos indivíduos, a ponto de permitir que todos estes façam parte da aprendizagem ao longo da vida (COLARDYN, 2001).

Além disso, a UE priorizou ações para o desenvolvimento do empreendedorismo entre os cidadãos europeus, por meio de canais formais, não formais e informais de educação, demonstrando que o empreendedorismo vem atraindo ainda mais uma atenção contínua de todas as elites políticas (EUROPEAN COMMISSION, 2009, 2013), bem como da comunidade científica (KURATKO, 2005; VAN PRAAG; VERSLOOT, 2007; VAN DER SLUIS; VAN PRAAG, 2004). Isso ganhou o interesse no contexto da atual crise econômica, considerada um motor de inovação e crescimento econômico (CARLSSON et al. 2009; GROSSMANN, 2009; IYIGUN; OWEN, 1999).

Consequentemente, existe um suporte geral nas políticas voltadas para a melhoria das competências empreendedoras da população. A esse respeito, as competências

empreendedoras foram adicionadas nos currículos de vários estudos, do ensino secundário ao ensino universitário (MARTIN; MCNALLY; KAY, 2013). No entanto, dentro da literatura sobre empreendedorismo não está especificado o que a Educação Empreendedora (EE) deve abraçar (BÉCHARD; GRÉGOIRE, 2005; FIET, 2001; HAASE; LAUTENSCHLÄGER, 2011; O'CONNOR, 2013), nem se ele tem um efeito positivo sobre a atividade empreendedora.

Enquanto algumas evidências apontam no sentido de um aumento no sucesso empresarial, devido à EE (MARTIN; MCNALLY; KAY, 2013), outros estudos não encontraram nenhuma relação (nulo ou negativo) na influência da EE sobre a atividade empreendedora (VON GRAEVENITZ; HARHOFF; WEBER, 2010; OOSTERBEEK; VAN PRAAG; IJSSELSTEIN, 2010).

A necessidade de promover uma mentalidade empreendedora, mencionada nas conclusões do Conselho de Lisboa de 2000, teve mais de uma década para amadurecer e ser priorizada na agenda política da UE. O papel da educação no desenvolvimento de habilidades empreendedoras teve especialmente uma crescente importância no âmbito das competências e das estratégias recentes de empregabilidade; portanto, antes de avaliar o seu contributo para o crescimento e a empregabilidade, é importante definir claramente as competências.

Para essa finalidade, em 2006, o *European Key Competences Framework* (Quadro Europeu de Competências Essenciais) é ainda muito utilizado. Ademais, há um amplo consenso sobre o fato de que as competências empreendedoras são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, na maior parte das vezes destinadas a tornar um indivíduo capaz de transformar ideias em ação.

De acordo com Shane e Venkataraman (2000), o processo de empreendedorismo consiste na capacidade de identificar oportunidades e coletar recursos, organizá-las e adaptar a estratégia para que a oportunidade possa ser explorada. O conhecimento, as habilidades e as informações obtidas através da EE, provavelmente podem melhorar os retornos esperados para explorar uma determinada oportunidade. A EE além de melhorar o conhecimento, a habilidade e a informação necessárias para a busca e o reconhecimento de uma oportunidade, auxilia o indivíduo com capacidades analíticas e conhecimento sobre o processo empreendedor, o que melhora a tomada de decisões (MCMULLEN & SHEPHERD, 2006).

2 COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS E EDUCAÇÃO

O estudo da Comissão Europeia relata que a EE encoraja a acumular intenções empreendedoras, as quais resultam na criação e no desenvolvimento de novas empresas pelos estudantes (EUROPEAN COMMISSION, 2006). São reconhecidas, na literatura, duas motivações gerais para

empreender, sendo eles os fatores *push/pull* (motivação por Oportunidade ou por Necessidade), assim o estudo do empreendedorismo pode determinar o caminho para uma carreira empreendedora (MATLAY; STOREY, 2003).

Os autores Galloway e Brown (2002) e Henderson e Robertson (2000), em seus estudos, também mostraram ligações entre EE e a atividade empreendedora dos estudantes. Já o estudo de Potter (2008) destacou que a função vital da EE é reforçar as atitudes empreendedoras dos indivíduos do ensino superior. Portanto, as iniciativas de EE em nível universitário são consideradas essenciais para aumentar a oferta de potenciais empreendedores, suportando e desenvolvendo mais estudantes conscientes e interessados na escolha empreendedora como opção de carreira.

Assim, a EE sob a forma de cursos está correlacionada às intenções empreendedoras por três razões. A primeira é que a EE ajuda os alunos a aprenderem e a identificarem novas oportunidades de negócios. Tal conhecimento aumenta o número e a capacidade de inovação das oportunidades que estão ligadas à tecnologia (SHEPHERD; DE TIENNE, 2005).

A aprendizagem de competências empreendedoras importantes leva à percepção de empreendimentos novos e viáveis pelos estudantes, por isso, afeta a *perceived behavioral control (PBC)*, que é o controle comportamental percebido por um indivíduo, quando este reconhece a dificuldade ou a facilidade de um determinado comportamento (KRUEGER; REILLY; CARSRUD, 2000; ZHAO; SEIBERT; HILLS, 2005). Em seguida, a pesquisa encontrou uma associação positiva entre a deseabilidade social e a intenção de uma carreira empreendedora (TKACHEV; KOLVEREID, 1999).

Conquanto, o papel importante dessa educação é o contado na socialização dos indivíduos em carreiras empreendedoras (KRUEGER; BRAZEAL, 1994), o que pode formar atitudes em relação a comportamentos e normas sociais. Então, por meio de cursos de empreendedorismo, poder-se-á obter conhecimentos sobre como iniciar um novo negócio de uma forma melhor e mais rápida e que resultem em mais valor a partir de uma mesma oportunidade (ZHAO; SEIBERT; HILLS, 2005; DAVIDSSON; HONIG, 2003).

Argumenta-se, ainda, que a aprendizagem de competências empreendedoras importantes pode influenciar diretamente o controle comportamental (KRUEGER; REILLY; CARSRUD, 2000; ZHAO; SEIBERT; HILLS, 2005). Resultados de diferentes estudos empíricos confirmaram que a PBC, as atitudes e normas sociais são os principais fatores para explicar a intenção empreendedora (AUTIO et al., 2001; KOLVEREID, 1996; KRUEGER; CARSRUD, 1993; LIÑÁN; CHEN, 2009; LIÑÁN; RODRÍGUEZ-COHARD; RUEDA-CANTUCHE, 2011). Devido a essa razão, argumenta-se que, para motivar uma intenção empreendedora por meio da EE, deve-se considerar tais elementos.

O estudo de Zhang, Duysters e Cloudt (2014) não somente demonstrou empiricamente o impacto da EE na intenção empreendedora como também mostrou que a EE tem efeito direto sobre as intenções empreendedoras. Essa conclusão vai além da perspectiva predominante que assume a EE, com efeito indireto nas intenções empreendedoras, visto que também sugeriu um estudo mais aprofundado sobre a relação entre a EE e as intenções empreendedoras, especialmente no desenvolvimento do contexto dos Países, porque há pouca pesquisa a partir dessa perspectiva.

Oosterbeek, Van Praag e Ijsselstein (2010) concluíram que a EE impactou negativamente nas intenções empreendedoras. Neste estudo, os autores também relataram o impacto da EE na formação de competências empreendedoras, e os traços foram significativamente zero ou negativo. O argumento utilizado é que tais resultados podem estar ligados ao fato de que durante a EE, estudantes do ensino adquiriram perspectivas realistas sobre si mesmos e sobre que é necessário para ser um empreendedor (OOSTERBEEK; VAN PRAAG; IJSSELSTEIN, 2010). Já Von Graevenitz, Harhoff, e Weber (2010) verificaram que o efeito da EE nas intenções empreendedoras diminuiu, até certo ponto, embora a EE tenha um impacto significativamente positivo na capacidade empreendedora do aluno.

Lorz, Müller e Volery (2011), na meta-análise sobre o estudo do impacto e da metodologia aplicada na EE, sugeriram que havia, principalmente, três razões para tais resultados confusos sobre o impacto da EE nas intenções: em primeiro lugar no método utilizado, a falta de ex-ante/ex-post (falta de um método de validação antes e depois de um intervento) e grupo controle; em segundo, a variedade de diferentes programas de EE como variável independente; e a terceira razão, a heterogeneidade dos níveis de participantes. Os autores apontam, basicamente, que não existe uma abordagem científica para a EE; sendo assim, não há possibilidade de avaliar na prática os seus efeitos.

A maior parte dos estudos sobre a EE e as intenções empreendedoras é focalizada no impacto geral da EE na intenção e na mensuração da intenção empreendedora antes ou depois de um curso de empreendedorismo ou programa (TUNG, 2011).

Neck e Grene (2011, p. 66) relatam que: “Nosso objetivo é reconhecer que nós ensinamos em vários mundos diferentes. Muitos ensinam em mais de um mundo, mas o ambiente para o empreendedorismo está mudando, considerando o que a Educação Empreendedora não é”. Essa necessidade de desenvolver estudos mais empíricos sugere a compreensão do impacto de vários fatores sobre as intenções empreendedoras quando se ensina a EE individualmente. Na visão de Johannisson (1991), no ensino universitário, a EE não tem inicialmente um foco principal no *know-what* para conferir as definições e os conceitos de conhecimento de negócio, gestão e empreendedorismo, cuja função é descrever o aspecto teórico do empreendedorismo de base.

O *know-who*, componente para aprimorar nos estudantes o *networking* em nível social, se efetiva mediante o desenvolvimento de interação com diferentes pessoas empreendedoras, como homens de negócios, modelos empresariais, professores e colegas de classe (JOHANNISSON, 1991).

Johannisson (1991) ainda classifica cinco resultados para uma aprendizagem empreendedora: *Know-how* (como fazer as coisas), *Know-when* (encontrar o momento certo), *Know-who* (usar a rede) e *Know-what* (saber o que fazer) e *Know-why* (ganhar autoconfiança e motivação). No âmbito da educação formal, tais estudos mostraram que os professores são muitas vezes os agentes-chave da mudança quando se trata de promover reformas e avanços na EE. Além disso, os professores são os primeiros facilitadores da aprendizagem que podem convencionalmente fazer a EE ser integrada aos currículos, em vez de fazê-la de forma incidental, inserindo em cursos tradicionais.

No entanto, muitos educadores ainda relutam para uma EE, por pensarem que esta tem um objetivo muito restrito (ao ambiente de negócios) e exige novas formas de trabalhar. É importante aumentar a consciência sobre o conceito, a abordagem e o âmbito da EE, como uma precondição para a confiança e a colaboração entre os atores. Sem a adesão e o entusiasmo dos professores/facilitadores, a EE não pode ser implementada com sucesso.

Para que os docentes sejam os atores de uma mudança de paradigma, eles precisam receber uma formação de qualidade. E, para que isso ocorra, devem ser capazes de estabelecer contatos com empreendedores e definir os objetivos da aprendizagem em parceria. Também precisam de apoio e recursos adequados, a fim de implementarem estratégias centradas no aluno. Em contextos não formais e informais, isso se aplica a formadores, animadores de jovens, voluntários etc., que devem ser devidamente treinados e apoiados.

Embora haja uma ênfase no papel da equipe pedagógica na EE, existe o risco de colocar uma pressão de forma individual para que o professor seja o catalisador da mudança. A equipe pedagógica é vista aqui como uma ligação essencial da cadeia de intervenientes; logo, todos deveriam ser empoderados para permitir uma mudança sistêmica. Desde as autoridades públicas (projetando currículos) até os próprios alunos (criando os seus próprios projetos de empreendedorismo), todos devem ser incitados a fornecer uma visão sobre a EE.

3 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO

A avaliação pode ser considerada como um processo sistemático de tomada de decisões e, conseqüentemente, a comunicação dos resultados, quer sobre a eficácia (em relação à conquista dos resultados da aprendizagem) da aprendizagem, quer dos processos educacionais (que variam de programas educacionais formalmente estabelecidos para

experiências de aprendizagem informal), ou dos estudantes que, individualmente, progredem em direção à realização dos objetivos educacionais estabelecidos (LABORDA et al., 2015).

Nesse sentido, ao abordar a avaliação da educação para programas de empreendedorismo, é importante que este estudo leve em consideração, alinhado com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os seus quatro objetivos:

- Aumentar a consciência dos políticos e funcionários públicos sobre os benefícios de ter uma cultura de avaliação.
- Disseminar exemplos de boas práticas de avaliação em nível nacional e regional.
- Realçar debates principais de avaliação: Quem faz a avaliação? Quais os procedimentos e métodos devem ser usados? Quando fazer a avaliação? Como fazer a divulgação dos resultados? Todas as políticas devem ser divulgadas da mesma forma?
- Fazer uma distinção clara entre as políticas que operam em nível micro, ou seja, nas PME e nas políticas específicas de empreendedorismo, e aqueles que operam em nível macro, ou seja, nas políticas tradicionais que, todavia, influenciam as PME e o empreendedorismo (OECD, 2007b)¹.

No entanto, a natureza da formação em programas de empreendedorismo, com ênfase na educação, diferencia o foco da avaliação desses programas dos de outras atividades e de processos ligados às PME. Como já foi identificado, o objetivo de muitos desses programas, além de informar os participantes sobre a atividade e o comportamento empreendedor, é gerar uma mudança de atitudes em relação ao empreendedorismo. Isso torna mais difícil atribuir medidas quantificáveis, de modo que, em vez de provas que evidenciam um duro resultado (como os números que iniciam um negócio *startup*), uma tentativa deve ser feita para avaliar os resultados mais suaves (como mudanças de atitude). Pode-se argumentar que esse nível de complexidade e as dificuldades em medir essa mudança estão entre as razões para a relativa escassez de resultados eficazes nas avaliações aplicadas rigorosamente na educação em programas de empreendedorismo.

As limitações da avaliação em uma educação individual mediante programas de empreendedorismo são destacadas por Lewis (2002, p. 21), que afirma que: “Todos os programas educacionais de empresa têm características diferentes e são entregues em uma variedade de contextos diferentes (culturais e educacionais)”. Com isso, restringe-se severamente qualquer tentativa de generalizar com base nos resultados de um único estudo. No entanto, para essa reflexão, a OECD (2010), em estudos sobre *Working Party on SMEs and Entrepreneurship (WPSMEE)* – programas que promovem o crescimento do empreendedorismo, principalmente nas PME –, procurou concentrar-se na

¹ O texto original da “Framework for the Evaluation of SME and Entrepreneurship Policies and Programmes (OECD)”, em inglês, está disponível em: <https://www.dkit.ie/ga/system/files/OECDEvaluation_of_Eship_Policies_and_Programmes.pdf>.

implementação da avaliação, procurando abordar essas questões complexas, em uma série de metas, objetivos e mecanismos de execução dos programas, e para obter questões que são específicas para a avaliação do ensino em programas de empreendedorismo, em vez de avaliação de PME em programas de empreendedorismo em geral.

Um ponto de partida importante é a crença de que a avaliação deve ser vista como indispensável, a fim de assegurar que os melhores benefícios são derivados a partir de um programa. É importante entender que as lições aprendidas durante o processo de avaliação, incluindo por que as coisas não funcionam e quais foram as consequências inesperadas ou efeitos colaterais, são tão valiosas quanto a identificação de práticas exemplares. Também se deve reconhecer que diferentes conjuntos de participantes terão diferentes conjuntos de metas e de expectativas do programa.

Não existe uma abordagem única para a avaliação da educação em programas de empreendedorismo; portanto, não existe um modelo único que pode ser aplicado em todas as situações. É mais apropriado pensar a avaliação em termos de variadas opções e ferramentas que podem ser selecionadas e utilizadas de acordo com as opções de medida. Por exemplo, medidas quantitativas de sucesso, semelhantes aos indicadores tradicionais de desempenho e relacionadas com a produção, podem ser usadas em conjunto com avaliações qualitativas de mudanças de atitude ou de percepção. Convém mencionar que a avaliação pode ter efeitos tanto positivos quanto negativos. Poderá ser planejada para nos informar que as realizações e os resultados foram gerados por um projeto ou programa (chamado de avaliação somativa), mas também poderá explicar como, por que e em que condições uma intervenção política funcionou ou não funcionou (avaliação formativa). As avaliações formativas são importantes para determinar as razões para a implementação e a concretização das políticas, programas ou projetos eficazes. Por exemplo, os resultados de um processo de avaliação formativa pode fornecer um *feedback* valioso sobre questões como o planejamento e a matriz dos cursos, bem como de aspectos de conteúdo e de métodos de ensino empregados (OECD, 2007b).

Em princípio, a avaliação deve ser considerada como um meio para avaliar na medida em que os objetivos iniciais estão sendo cumpridos de forma eficiente, eficaz e econômica. A noção de valor para o dinheiro, que surge inevitavelmente quando as novas iniciativas estão sendo avaliadas, é comumente acompanhada por considerar os seguintes efeitos:

- Substituição (*substitution*): é preferível uma forma de educação subsidiada por um programa de empreendedorismo do que de um não subsidiado.
- Peso morto (*deadweight*): os programas têm simplesmente receptores para as ações tomadas, mesmo sem a assistência do programa.

- Deslocamento (*displacement*): a participação em um programa tem o efeito de forçar ou deslocar os outros para o envolvimento em tal atividade.
- Vazamento (*leakage*): um programa tem um efeito sobre aqueles que não participam (por exemplo, os membros do grupo de controle) (OECD, 2007b).

² Intitulado “Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe”.

O glossário do *European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)*², publicado em 2000, e a Comunicação sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (EUROPEAN COMMISSION, 2001) definem como “validação” o processo de identificação, avaliação e reconhecimento de uma gama mais ampla de habilidades e competências que as pessoas desenvolvem durante a vida e em diferentes contextos, por exemplo, por meio da educação, do trabalho e das atividades de lazer. Na aprendizagem que ocorre ao longo da vida, a validação é um elemento crucial para garantir a visibilidade e para indicar o valor apropriado da aprendizagem adquirida em qualquer lugar e em qualquer momento na vida do indivíduo.

O objetivo é tornar visível todo o âmbito do conhecimento e da experiência realizada por um indivíduo, independentemente do contexto em que a aprendizagem originalmente ocorreu. Para um empregador, é uma questão de gestão de recursos humanos; para os indivíduos, uma questão de ter toda a gama de capacidades e competências valorizadas e para a sociedade uma questão de fazer pleno uso dos conhecimentos e experiências existentes, evitando, assim, o desperdício e as repetições. Aos poucos, a validação da aprendizagem não formal e informal está se tornando um aspecto fundamental das políticas de aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida, de fato, exige que os resultados da aprendizagem de diferentes situações e contextos estejam ligados entre si. Enquanto a aprendizagem, as habilidades e as competências adquiridas fora da educação e da formação formal permanecem invisíveis e pouco valorizadas, a ambição da aprendizagem ao longo da vida não pode ser alcançada (CEDEFOP, 2000).

Assim, este artigo aborda os esforços europeus para pôr em funcionamento sistemas de validação da aprendizagem não formal e informal. Em primeiro lugar, uma parte importante do esforço europeu tem por objetivo melhorar a transparência da educação formal: diplomas e certificados de um País, os quais devem ser compreensíveis e confiáveis em outro país. A intenção é suprimir os obstáculos da educação e da formação para a mobilidade, para ter acesso às instituições de trabalho e/ou de educação dentro e entre Estados-Membros. Além disso, a validação da aprendizagem não formal e informal deve ser transparente e credível de um Estado-Membro para outro, a fim de permitir que os indivíduos possam se mover e, também, que toda a gama de habilidades e competências destes seja levada em consideração.

Desde 2000, existe um processo ativo no âmbito da política da UE para afirmar a importância da valorização da aprendizagem. Na sequência a cúpula de Lisboa de

2000, as prioridades propostas no Memorando de 2000 e o Comunicado de 2002 evidenciaram o papel fundamental desempenhado pela validação da aprendizagem não formal e informal na estratégia de aprendizagem ao longo da vida e no papel decisivo na valorização da aprendizagem. A Declaração de Copenhaga de 2002, também salientou isso na agenda política. Além disso, os Ministros (da educação, da formação e emprego) aprovaram resoluções para desenvolver a cooperação na educação e na formação profissional e, também, convidam os Estados-Membros a elaborar um conjunto de princípios comuns referentes à validação da aprendizagem não formal e informal. Como ponto de partida, os Estados-Membros trocaram experiências sobre políticas nacionais, experiências e práticas inovadoras.

Por fim, foi proposto o lançamento de um inventário europeu de abordagens para validação da aprendizagem não formal e informal, a partir do qual os princípios comuns seriam definidos. Esses princípios incidirão sobre as metodologias, os procedimentos de validação e os mecanismos de coordenação, pois são os fatores que garantem a coerência e a transparência do sistema. Lançado pela Comissão Europeia, pelo CEDEFOP e pelos Estados-Membros, o Inventário Europeu está atualmente concluindo a sua primeira rodada de coleta de informações. O relatório abrange 14 países e a maioria dos Países candidatos (COLARDYN; BJORNAVOLD, 2004).

4 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Em junho de 2013, apoiada pela Plataforma da Sociedade Civil Europeia sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (*The European Civil Society Platform on Lifelong Learning – EUCIS-LLL*), aconteceu o Simpósio Europeu *Entrepreneurship skills: common understanding?*; neste, foi evidenciado o estudo do Fórum Europeu da Juventude sobre o *The impact of non-formal Education in youth organizations on young people's employability*, cujos resultados podem dar alguma perspectiva para o debate; por exemplo, sobre de que maneira a aprendizagem não formal pode fornecer competências empreendedoras e se as competências adquiridas em organizações constituídas por jovens contribuem para a ocupação desses jovens e a combinar as demandas dos empregadores. O estudo é fundamentado em entrevistas com jovens, empregadores, profissionais de recursos humanos etc. Alguns dos resultados desse estudo podem ser relevantes para esta discussão:

- Existe uma correspondência entre as competências adquiridas nas organizações de jovens e as competências valorizadas pelos empregadores: das seis competências mais exigidas, cinco estão entre as principais competências desenvolvidas pelas organizações compostas por jovens: comunicação, organização e planejamento, tomada de decisão, trabalho

em equipe, confiança e autonomia (o último sendo *literacia e numeracia*).

- Os jovens estão cientes das competências que desenvolveram, mas têm dificuldade para apresentá-las em um processo de seleção; eles precisam estar conscientes da importância dessas competências e sentir-se no direito de incluí-las em seus currículos.
- No geral, os empregadores têm uma reação positiva a essas experiências, mas isso depende de muitos fatores, tais como o nível e os tipos de experiências e a relevância para se iniciar um trabalho (EUROPEAN COMMITTEE, 2013).

Esse estudo do Fórum Europeu da Juventude destaca o papel das organizações composta por jovens na prática da educação não formal e, em especial, o seu papel na promoção de competências empreendedoras. Outro valor raramente mencionado pelos jovens e empregadores é o capital social: as organizações compostas por jovens ajudam os jovens a criar redes e conexões, o que estimula, por exemplo, a procura de emprego. Outro desafio está na maneira como a educação empreendedora é ensinada em toda a Europa. Estudos europeus mostraram que a situação de um Estado-Membro para outro e dentro de cada País é muito diferente: muitos já incluíram a estratégia de aprendizagem ao longo da vida (República Checa, Áustria); alguns já implementaram uma educação empreendedora específica por um longo tempo (Lituânia, em 2003; Reino Unido, em 2004), enquanto outros estão atualmente conduzindo reformas para iniciar a implementação desse tipo de educação (Bulgária e Espanha) (EUROPEAN COMMITTEE, 2013).

Dentro dos países, a forma como as competências empreendedoras são ensinadas varia muito de acordo com setores (ou seja, são muito mais significativas na Educação e Formação Profissional) e nos níveis de educação. Ademais, no ensino superior, o empreendedorismo é desenvolvido geralmente mediante um módulo específico ou separado (embora seja mais integrado nos currículos do ensino primário ou secundário). Isso implica a implementação de pedagogias ativas de aprendizagem e de criatividade em nome da aprendizagem e dos professores/educadores. Uma boa prática é o *Entrepreneurship Module for Certification*, do *Centre of Expertise on VET & the Labour Market for the Trade Sector (KCH)*, the *European Vocational Training Association (EVTA)* (SCHOOL EDUCATION GATEWAY, 2015).

O *Entrepreneurship Module for Certification* na Holanda, desenvolvido pela KCH (membro da EVTA) e em parceria com a Câmara de Comércio Holandês, oferece aos institutos de ensino profissional secundário a opção de adicionar o empreendedorismo (sete processos de trabalho elaborados em competências, conhecimentos e habilidades) em cursos existentes de formação profissional. Essa é uma resposta parcial à luta do governo holandês

para incorporar o empreendedorismo dentro do currículo do ensino profissional secundário. Centros como o *KCH* são responsáveis em prescrever a exigências educacionais em nível nacional para uma qualificação que será aprovada pelo governo holandês, agindo de forma mais diretiva. Esse módulo foi, portanto, incorporado desde 2011-2012 na estrutura nacional de qualificação para o ensino secundário. O objetivo é exportar esse modelo para outros países da UE e contribuir para criar padrões internacionais, assim como incluir esse modelo em todos os currículos e adaptá-lo a todos os níveis, com resultados de aprendizagem específicos em uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida no Quadro Europeu de Qualificações (QEF). Em 2016, anualmente 3 a 5% dos estudantes da Educação e Formação Profissional na Holanda tiveram acesso ao módulo (SCHOOL EDUCATION GATEWAY, 2015).

Outro projeto em realização é *House of Brains* apresentado pela *Unioncamere Veneto*, em cooperação com *Consortium 609*, aprovado pela *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)* e pelo *National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research (INDIRE)*, no âmbito do Programa *Erasmus Plus* – parceria estratégica para o ensino superior.

O projeto *House of Brains (HoB) University Business Cooperation for Better Learning* irá desenvolver um sistema acadêmico inovador cujo catálogo vai ser o resultado de uma colaboração estreita entre as universidades e os centros de investigação mais importantes da Europa, e as redes de empresas ou organizações representativas. A unidade piloto do projeto é focalizada em competências empreendedoras (HOB, 2015).

O material didático estará disponível on-line e será desenvolvido não somente por professores universitários mas também por empresários bem-sucedidos em toda a Europa. No final ou durante os seus estudos, os alunos terão a oportunidade de fazer um estágio ou um intercâmbio em um país europeu em empresas ou em centros de pesquisa mais apropriados, visando a uma preparação adequada para o mundo do trabalho e a “[...] apoiar o estabelecimento de intercâmbios e redes transnacionais, a fim de transferir conhecimento e inovação”, por meio do “*The project House of Brains, identifies not only the academic world but also companies as the place where skills and knowledge can be developed*”, ressalta Fernando Zilio, presidente da *Unioncamere Veneto* (HOB, 2015). Portanto, segundo HoB (2014), essa iniciativa é um desafio importante e uma inovação fundamental para todo o sistema de educação e formação, já que as empresas vão ganhar um papel de liderança.

Finalmente, uma das melhores práticas em matéria de análise e avaliação das competências empreendedoras é a do *Centre for Education and Industry, the University of Warwick*, no Reino Unido, que desenvolveu o *Quality Framework and National Standard* para a *Enterprise Education* nas escolas da Inglaterra (CENTRE FOR EDUCATION AND INDUSTRY, 2012).

O padrão nacional de *Enterprise Education* foi projetado para fornecer um processo de revisão da qualidade e o mecanismo para reconhecer e celebrar as boas práticas em matéria de educação empresarial. Foi produzido por uma equipe de funcionários do *Centre for Education and Industry, the University of Warwick*, que tem experiência em educação para o empreendedorismo (CENTRE FOR EDUCATION AND INDUSTRY, 2012). E o seu quadro *standard* nacional está organizado em cinco elementos, cada um dos quais descreve e identifica os processos de qualidade, incluindo:

- A visão da educação empresarial em termos de conceito e comunicação;
- Realização de uma auditoria de educação empresarial;
- Planejamento e gestão de educação empresarial;
- Realização de um currículo de educação empresarial;
- Análise e avaliação da educação empresarial. (CENTRE FOR EDUCATION AND INDUSTRY, 2012).

Cada elemento contém uma lista de requisitos necessários às escolas, a fim de atender o padrão, e uma breve explicação descritiva do tipo de documentação que pode ser apresentado juntamente com a evidência especificada e deve ser incluído com qualquer apresentação. O público-alvo foi muito amplo e houve uma diversificada gama de escolas (primário, secundário e especial); posteriormente foram acessados os materiais de autorrevisão. Várias redes regionais de apoio ao professor também têm usado esses materiais como uma referência para a sua prestação e como base para a concepção de que prosseguem os seus programas de desenvolvimento profissional (CENTRE FOR EDUCATION AND INDUSTRY, 2012).

Os relatórios sugerem que os professores e os seus mentores devem valorizar a prestação de orientações claras para apoiar o desempenho da educação empresarial de alta qualidade, e respondem bem à flexibilidade incorporada aos requisitos que permitem que as prioridades locais sejam abordadas e, ainda, que se cumpram com os critérios básicos de cada ação (CENTRE FOR EDUCATION AND INDUSTRY, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha havido um drástico aumento e uma crescente ênfase em programas de empreendedorismo na educação nos últimos anos, há uma relativa escassez de dados substanciais de avaliação que permitam fazer uma proposta convincente para financiar e apoiar tais programas. Isso pode, em parte, ser atribuído à variabilidade dos objetivos, conteúdos e realização da Educação

Empreendedora, que milita contra as técnicas de recolha de dados fiáveis. Em particular, há uma falta de dados para medir os resultados e os impactos dos programas. Metodologicamente, a maioria desses estudos é limitada, porque não tem o antes e o depois para comparações, há frequentemente a falta de grupos de controle e poucos têm uma dimensão longitudinal.

Como existe claramente uma necessidade de gerar uma maior compreensão e um esforço no processo de avaliação e na variedade de métodos que podem ser utilizados, as seguintes recomendações podem ser feitas:

- a inclusão de uma estratégia de avaliação que deve ser um pré-requisito de qualquer apresentação para o financiamento de um programa de educação para o empreendedorismo;
- que a estratégia de avaliação deve ser um componente-chave da fase de concepção de qualquer programa;
- ao iniciar qualquer forma de avaliação substantiva dos programas de empreendedorismo na educação, é essencial, no início, garantir que haja uma definição operacional acordada de Educação Empreendedora, e os resultados/impactos que o estudo pretende medir;
- a abordagem, o formato, o grau de sofisticação e a escala temporal da avaliação deveriam ser determinados pelos recursos disponíveis e pela complexidade e o alcance do programa;
- onde os recursos permitem, avaliadores externos experientes em metodologias e técnicas de avaliação devem ser cobrados sobre a realização da avaliação;
- os resultados da avaliação, até mesmo onde eles indicam uma falta de impacto, devem informar futuramente a tomada de decisão sobre a eficácia, a sustentabilidade e a apresentação dos programas;
- a divulgação efetiva e generalizada dos resultados da avaliação deve ser encorajada e apoiada, a fim de reforçar o desenvolvimento de uma cultura de avaliação.

REFERÊNCIAS

AUTIO, Erko; KEELEY, Robert H.; KLOFSTEN, Magnus; PARKER, George G. C.; HAY, Michel. Entrepreneurial Intent among Students in Scandinavia and in the USA. **Enterprise and Innovation Management Studies**, v. 2, n. 2, p. 145-160, 2001.

BÉCHARD, Jean Pierre; GRÉGOIRE, Denis A. Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, p. 22-43, 2005.

CARLSSON, Bo; ACS, Zoltan J.; AUDRETSCH, David B.; BRAUNERHJELM, Pontus. Knowledge creation, entrepreneurship, and economic growth: a historical review.

Industrial and Corporate Change, v. 18, p. 1193-1229, 2009.

COLARDYN, Danielle. **Lifelong Learning: which ways forward?** 2001. College of Europe. Disponível em: <http://viaa.gov.lv/files/free/49/749/pet_7_14_llen.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

COLARDYN, Danielle; BJORNAVOLD, Jens. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. **European Journal of Education**, v. 39, n. 1, p. 69-89, 2004.

CENTRE FOR EDUCATION AND INDUSTRY. **The National Standard for Enterprise Education**. Improving the quality of enterprise education in schools in England. 2012. Disponível em: <www.cumbria.gov.uk/eLibrary/view.asp?ID=56799>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CONSELHO DE LISBOA DE 2000, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm

DAVIDSSON, Per; HONIG, Benson. The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. **Journal of Business Venturing**, v. 18, n. 3, p. 301-331, 2003.

EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING. CEDEFOP. **Making learning visible**: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Bjornavold; J. Luxembourg: Publications Office, 2000.

EUROPEAN COMMISSION. **Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality**. Brussels: European Commission, 21 nov. 2001.

EUROPEAN COMMISSION. **Entrepreneurship education in Europe**: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning – Final proceedings of the conference on entrepreneurship education. Oslo: European Commission, 2006.

EUROPEAN COMMISSION. **An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering**: A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2009) 200 final. Brussels: European Commission, 27 apr. 2009.

EUROPEAN COMMISSION. **Entrepreneurship 2020 Action Plan**. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. COM (2012) 795 final. Brussels: European Commission, 9 jan. 2013.

EUROPEAN COMMITTEE. **The impact of non-formal Education in youth organizations on young people's employability**. European Coordination, 28 nov. 2013.

FIET, James O. The theoretical side of teaching entrepreneurship. **Journal of Business Venturing**, v. 16, p. 1-24, 2001.

GALLOWAY, Laura; BROWN, Wendy. Entrepreneurship education at university: a driver in the creation of high growth firms? **Education + Training**, v. 44, n. 8/9, p. 398-405, 2002.

GROSSMANN, Volker. Entrepreneurial innovation and economic growth. **Journal of Macroeconomics**, v. 31, p. 602-613, 2009.

HAASE, Heiko; LAUTENSCHLÄGER, Arndt. The Teachability Dilemma of entrepreneurship. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 7, p. 145-162, 2011.

HENDERSON, Roger; ROBERTSON, Martyn. Who wants to be an entrepreneur? Young adult attitudes to entrepreneurship as a career. **Career Development International**, v. 5, n. 6, p. 279-287, 2000.

HOUSE OF BRAINS UNIVERSITY-BUSINESS COOPERATION FOR BETTER LEARNING – HoB. **Erasmus House of Brains for further integration between Education and Work**. Venice, 30th October 2014. Disponível em: <http://www.hobplatform.com/site/wp-content/uploads/2014/10/Press-release_HouseOfBrain_EN_2014_01.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

HOUSE OF BRAINS UNIVERSITY-BUSINESS COOPERATION FOR BETTER LEARNING – HoB. 2015. **HoB – House of Brains University-Business Cooperation for Better Learning**. Disponível em: <<http://www.hobplatform.com/site/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

IYIGUN, Murat F.; OWEN, Ann L. Entrepreneurs, Professionals, and Growth. **Journal of Economic Growth**, v. 4, p. 213-232, 1999.

JOHANNISSON, Bengt. University Training for Entrepreneurship: Swedish Approaches. **Journal of Entrepreneurship and Regional Development**, v. 3, n. 1, p. 67-82, 1991.

KOLVEREID, Lars. Prediction of employment status choice intentions. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 21, p. 47-57, june 1996.

KRUEGER, Norris F.; BRAZEAL, Deborah. Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 18, p. 91-104, 1994.

KRUEGER, Norris F.; CARSRUD, Alan L. Entrepreneurial intentions: Applying theory of planned behaviour. **Entrepreneurship and Regional Development**, v. 5, p. 315-330, 1993.

KRUEGER, Norris F.; REILLY, Michael D.; CARSRUD, Alan L. Entrepreneurial intentions: a competing models approach. **Journal of Business Venturing**, v. 15, n. 5/6, p. 411-432, 2000.

KURATKO, Donald. F. The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, p. 577-598, 2005.

LABORDA, Jesús García; SAMPSON, Demetrios G.; HAMBLETON, Ronald K.; GUZMAN Eduardo. Technology Supported Assessment in Formal and Informal Learning. **Educational Technology & Society**, v. 18, p. 1-2, 2015.

LEWIS, Angela. Teaching entrepreneurship. **Tech Directions**, v. 62, p. 5-6, 2002.

LIÑÁN, Francisco; RODRÍGUEZ-COHARD, Juan Carlos; RUEDA-CANTUCHE, José M. Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 7, n. 2, p. 195-218, 2011.

LIÑÁN, Francisco; CHEN, Yi-Wen. Development and Cross-Cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 33, n. 3, p. 593-617, 2009.

LORZ, Michael; MÜLLER, Susan; VOLERY, Thierry. Entrepreneurship Education: A Meta Analysis of Impact Studies and Applied Methodologies. In: CONFERENCE PAPER, FGF G-FORUM 2011, **Anais...** 2011.

MCMULLEN, Jeffery S. SHEPHERD, Dean A. **Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur**. Academy of Management Review 2006, Vol. 31, No. 1, 132-152.

MARTIN, Bruce C.; MCNALLY, Jeffrey J.; KAY, Michel J. Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. **Journal of Business Venturing**, v. 28, p. 211-224, 2013.

MATLAY, Harry; STOREY, David J. **Should you become an entrepreneur? Positive and negative factor affecting individual career choices.** Paper presented at the Mercia Fest. Coventry, UK: Warwick University, 2003.

NECK, Heidi M.; GREENE, Patricia G. Entrepreneurship Education. Known Worlds. **Journal of Small Business Management**, v. 49, n. 1, p. 55-70, 2011.

O'CONNOR, Allan. A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. **Journal of Business Venturing**, v. 28, p. 546-563, 2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. **Knowledge, Skills for life: First results from PISA 2000.** Paris: OECD, 2001. Disponível em: <www.europa.int.eu>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. **Annual Report 2007.** 2007a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/newsroom/38528123.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. **Framework for the Evaluation of SME and Entrepreneurship Policies and Programmes.** 2007b. Disponível em: <https://www.dkit.ie/ga/system/files/OECD_Evaluation_of_Eship_Policies_and_Programmes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. **High-Growth Enterprises: What Governments Can Do to Make a Difference,** OECD Studies on SMEs and Entrepreneurship. OECD Publishing, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264048782-en>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

OOSTERBEEK, Hessel; VAN PRAAG, Mirjam; IJSSELSTEIN, Auke. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. **European Economic Review**, v. 54, p. 442-454, 2010.

POTTER, Jonathan (Ed.). **Entrepreneurship and Higher Education.** Paris: OECD, 2008.

SCHOOL EDUCATION GATEWAY. **Entrepreneurship education in the Netherlands.** 2015. Disponível em: <http://www.schooleducationgateway.eu/downloads/-entrepreneurship/Netherlands_151-022.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SHANE, Scott; VENKATARAMAN, Sankaran. The promise of entrepreneurship as a field of research. **Academy of management review**, v. 25, n. 1, p. 217-226, 2000.

SHEPHERD, Dean A.; DE TIENNE, Dawn R. Prior Knowledge, Potential Financial Reward, and Opportunity Identification. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, n. 1, p. 91-112, 2005.

TKACHEV, Alexei; KOLVEREID, Lars. Self-employment intentions among Russian students. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 11, n. 3, p. 269-280, 1999.

TUNG, Lo Choi. **The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial intention of engineering students**. 2001. 296 f. Thesis (Doctorate in Philosophy) – University of Hong Kong, Hong Kong, 2011. Disponível em: <http://lbms03.cityu.edu.hk/theses/c_ftt/phd-meem-b40869337f.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VAN DER SLUIS, Justin; VAN PRAAG, Mirjam. Economic returns to education for entrepreneurs: the development of a neglected child in the family of economics of education? **Swedish Economic Policy Review**, v. 11, p. 183-226, 2004.

VAN PRAAG, Mirjam; VERSLOOT, Peter. What is the value of entrepreneurship? A review of recent research. **Small Business Economics**, v. 29, p. 351-382, 2007.

VON GRAEVENITZ, Georg; HARHOFF, Dietmar; WEBER, Richard. The effects of entrepreneurship education. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 76, p. 90-112, 2010.

ZHANG, Ying; DUYSTERS, Geert; CLOODT, Myriam. The role of entrepreneurship education as a predictor of university students entrepreneurial intention. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 10, issue 3, p. 623-641, 2014.

ZHAO, Hao; SEIBERT, Scott E.; HILLS, Gerald E. The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. **Journal of applied psychology**, v. 90, n. 6, p. 1265-1270, 2005.

Recebido em: 22/02/2016

Aprovado em: 30/09/2016