

Reflexão Crítica e Aprendizagem Transformadora no Ensino de Empreendedorismo Social: Uma Análise do Ponto de Vista da Aprendizagem dos Alunos.

Autoria

Carlos Jonathan da Silva Santos - carlos.jonathan@icloud.com

Prog de Pós-Grad em Admin de Empresas - PPGA /Mackenzie - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Janette Brunstein - Janette@mackenzie.br

Prog de Pós-Grad em Admin de Empresas - PPGA /Mackenzie - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Denise Cardoso Pereira - denpec@uol.com.br

Prog de Pós-Grad em Admin de Empresas - PPGA /Mackenzie - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Presbiteriana Mackenzie, à CAPES e à FAPESP por ter financiado esta pesquisa.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar, à luz dos pressupostos da reflexão crítica (RC) e da aprendizagem transformadora (AT) (Mezirow, 2010), os níveis de reflexão alcançados por uma turma de alunos do curso de Administração, que passaram por uma experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de empreendedorismo social (ES), durante o primeiro semestre de 2017. Para a produção deste estudo realizou-se quatro atividades, (i) análise de 161 relatórios produzidos pelos alunos; (ii) interpretação de 38 respostas de um roteiro de questões abertas inspiradas em King (1998), respondidas ao final do curso; (iii) observações das aulas; e (iv) entrevista com o docente responsável pelas aulas. Para conduzir a avaliação dos níveis de reflexão, recorreu-se a Kember et al. (2008). Os resultados indicaram, por um lado, que houve evolução das reflexões ao longo do semestre. A experiência pedagógica que vivenciaram fez com que os alunos compreendessem que existem outras perspectivas no universo empresarial à luz do ES, que é uma das agendas do ensino orientado para a sustentabilidade. Uma parcela significativa dos discentes demonstrou evolução no final do curso, já que muitos deixaram o nível de ação habitual e compreensão e passaram para o de reflexão, indicando, inclusive, que se enxergavam como potenciais empreendedores sociais. Por outro lado, muito pouco se observou de RC e AT efetivamente. A maioria dos alunos se manteve no nível da compreensão somente. Esses resultados apontam o desafio de ensinar ES e as dificuldades em promover RC e AT no contexto de uma única disciplina.

Reflexão Crítica e Aprendizagem Transformadora no Ensino de Empreendedorismo Social: Uma Análise do Ponto de Vista da Aprendizagem dos Alunos.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar, à luz dos pressupostos da reflexão crítica (RC) e da aprendizagem transformadora (AT) (Mezirow, 2010), os níveis de reflexão alcançados por uma turma de alunos do curso de Administração, que passaram por uma experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de empreendedorismo social (ES), durante o primeiro semestre de 2017. Para a produção deste estudo realizou-se quatro atividades, (i) análise de 161 relatórios produzidos pelos alunos; (ii) interpretação de 38 respostas de um roteiro de questões abertas inspiradas em King (1998), respondidas ao final do curso; (iii) observações das aulas; e (iv) entrevista com o docente responsável pelas aulas. Para conduzir a avaliação dos níveis de reflexão, recorreu-se a Kember et al. (2008). Os resultados indicaram, por um lado, que houve evolução das reflexões ao longo do semestre. A experiência pedagógica que vivenciaram fez com que os alunos compreendessem que existem outras perspectivas no universo empresarial à luz do ES, que é uma das agendas do ensino orientado para a sustentabilidade. Uma parcela significativa dos discentes demonstrou evolução no final do curso, já que muitos deixaram o nível de ação habitual e compreensão e passaram para o de reflexão, indicando, inclusive, que se enxergavam como potenciais empreendedores sociais. Por outro lado, muito pouco se observou de RC e AT efetivamente. A maioria dos alunos se manteve no nível da compreensão somente. Esses resultados apontam o desafio de ensinar ES e as dificuldades em promover RC e AT no contexto de uma única disciplina.

Palavras-chave: reflexão crítica; aprendizagem transformadora; ensino de empreendedorismo social; administração.

1 Introdução

Segundo o filósofo húngaro István Mészáros (2005), vivemos num mundo em que grande parte da população não possui as mínimas condições sociais e econômicas para suprirem suas necessidades básicas. Em contrapartida, sabemos que “os elementos ideológicos da ciência da Administração são muito claros: a maximização da eficiência ou a racionalidade transformam-se no bem supremo” (Bresser-Pereira, 1979, p. 42), e o maior desafio do administrador consiste justamente em atingir os objetivos organizacionais à luz dessa eficiência. Dessa maneira, diante dos desafios sociais apresentados pela predominância da lógica econômica que rege o mundo dos negócios, fortalece-se a necessidade das organizações, e de seus respectivos líderes, de operarem segundo uma nova racionalidade, que não apenas enxergue o lucro como fim último.

Respondendo a essa demanda, inúmeras atividades educacionais voltadas para o empreendedorismo social têm surgido dentro das universidades (Brock & Kim, 2011; Said et al., 2015). Trata-se da necessidade da formação de uma nova geração de profissionais capazes de contribuir para o fortalecimento e para a consolidação de uma mentalidade voltada às questões socioambientais. Esse movimento é crucial para que as organizações ajam a partir de uma nova ordem mundial, que considerem no mesmo patamar de relevância os objetivos socioambientais, tanto quanto consideram os financeiros (Brown, 2003).

Diante deste quadro, a educação para o empreendedorismo social surge como mais uma possível resposta para os desafios socioambientais (Sinha, Pathak, Thomas, 2014). Entre todas as formas com que se promove a chamada “educação para o empreendedorismo social”, há um denominador comum que compreende que ES são empreendimentos que realizam atividades que

criam valores sociais para uma comunidade ou sociedade (Brouard & Larivet, 2010). Pensar e agir à luz de diretrizes voltadas para conceitos abarcados pelo empreendedorismo social (ES) requer, por exemplo, a capacidade de olhar para o mundo a partir de uma nova lente, o que pressupõe envolver os alunos em processos contínuos de reflexão, crítica, engajamento e ação (Springett, 2005).

O pensamento crítico está relacionado com a capacidade que o indivíduo tem de pensar profundamente sobre os seus pressupostos (Dewey, 1959; Brookfield, 1998; Mezirow, 1998). E tal estrutura de pensamento é uma condição potencializadora para a aprendizagem transformadora, que encerra uma mudança de perspectiva no indivíduo (Mezirow, 2009). Pouco se sabe, contudo, de que forma esta natureza de reflexão e aprendizagem tem sido estimulada em cursos de Administração, nem mesmo 'se', 'como', e 'o quê' os discentes tem apreendido neste contexto. Portanto, avaliar se os alunos estão envolvidos num processo de aprendizagem que promove a reflexão crítica e a aprendizagem transformadora em direção ao empreendedorismo social torna-se um importante desafio, que esta pesquisa se propôs à investigar.

Além disso, estimular reflexão crítica e aprendizagem transformadora pode contribuir para fomentar o pensamento crítico e, conseqüentemente, potencializar a tomada de decisão dos futuros empreendedores, orientada por outras dimensões, que não apenas a econômico-financeira. Mas os futuros empreendedores somente pensarão e agirão à luz de outros paradigmas na medida em que questionarem os seus próprios pressupostos e os pressupostos do mercado. Isso exige envolvimento num processo de aprendizagem significativo (Ausubel, 1968) que fomente essa possibilidade de pensar criticamente, levando em consideração as demandas socioambientais.

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, descrever e analisar, à luz dos pressupostos da reflexão crítica (RC) e da aprendizagem transformadora (AT) (Mezirow, 2010), os níveis de reflexão obtidos por uma turma de alunos do segundo período do curso de Administração de Empresas, que passaram por uma experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de empreendedorismo social (ES), durante o primeiro semestre de 2017. O objeto de estudo deste trabalho são os níveis de reflexão crítica e aprendizagem transformadora dos alunos de uma grande universidade em São Paulo, que vem realizando experimentos pedagógicos nesta direção.

Este estudo pretende dar as seguintes contribuições: a) apresentar uma discussão sobre os níveis de reflexão alcançados pelos discentes em propostas formativas cuja tônica envolve uma mudança de pressupostos na ação empreendedora; e b) apresentar uma experiência de acompanhamento e avaliação de um processo de ensino-aprendizagem à luz das teorias de reflexão crítica e aprendizagem transformadora, que podem ser reproduzidas e aprimoradas em futuros estudos.

2 Aporte Teórico

Ensino de Empreendedorismo Social

Grande parte da discussão sobre a importância da universidade enquanto instituição-chave no processo de compreensão dos problemas socioambientais, e sua corresponsabilidade em criar soluções sustentáveis para o futuro (Peredo & McLean, 2006; Wright & Horst, 2013), tem se concentrado, sobretudo, na reflexão sobre o curso formal de Administração de Empresas e, também, na formação de professores e pesquisadores.

Muitas universidades, faculdades de negócios e até mesmo instituições do ensino médio, tem se preocupado em oferecer o ensino de empreendedorismo social (Brock & Kim, 2011; Said et al., 2015). Estas instituições tem desempenhado um papel relevante na preparação da próxima

geração de empreendedores e inovadores sociais que irão utilizar suas habilidades para resolver problemas globais e locais.

Dessa maneira, à medida em que a área de empreendedorismo social cresce, fortalece a ideia de educar e de preparar os futuros líderes de forma que pensem criticamente sobre as demandas sociais (Worsham, 2012), pois a educação é um processo realizado ao longo da vida e cuja uma de suas finalidades é desenvolver características básicas nos indivíduos e proporcionar condições para que eles aprendam novas habilidades (Sarıkaya & Coşkun, 2015).

Bilbao e Vélez (2015) dão uma série de exemplos de universidades na América Latina e na Europa que estão envolvidas com o ensino de ES. A Universidade de Deusto, que fica em Bilbao, Espanha, tem desenvolvido um modelo de formação em empreendedorismo social baseado em competências. Dessa forma, o curso é orientado para transformar ideias empreendedoras em uma proposição de valor social. O curso é livre e, composto de cento e cinquenta horas. Atualmente é oferecido para pessoas que atuam em ONGs e em instituições do terceiro setor. Porém, a Universidade afirma que o programa pode ser incorporado em vários cursos de ensino superior. Espera-se que o aluno durante a formação identifique valores e competências necessárias para ser um empreendedor social. Por isso, o programa é desenvolvido por meio de projetos, em que os alunos devem, em grupo, desenvolver projetos que visam à iniciativas sociais ao longo das aulas. Outro exemplo dado pelas pesquisadoras é a *Pontificia Universidad Javeriana de Cali*, na Colômbia. O programa é liderado por meio da área de empreendedorismo do departamento de Administração de Empresas. Também é um curso livre, de quarenta e oito horas, aberto para todos os estudantes de qualquer programa. O curso coloca os alunos em contato com líderes de organizações e de fundações voltadas para negócios sociais. Assim como na Universidade de Deusto, os alunos desenvolvem um projeto em grupo ao longo do curso.

O ensino do empreendedorismo social se propõem a provocar um aumento na consciência social, mesmo diante de todo o ceticismo e desconfiança circundantes aos propósitos do empreendedorismo social, que ainda deram poucos sinais de mudanças efetivas (Hall, Daneke & Lenox, 2010). O ES tenta fazer com que os discentes se sintam sensíveis aos problemas que circundam os seus ambientes, proporcionando oportunidades de explorar novas situações e criando soluções inovadoras para os problemas (Elmes, Justo, Whiteman, Hersh & Guthey, 2012). Tal ensino surge a partir da necessidade de criar empatia numa sociedade competitiva, com o intuito de alcançar uma geração que pensa mais em si mesma, do que nos outros. Com o ensino de ES há a possibilidade de se construir uma comunidade forte, que respeite os direitos e as responsabilidades dos outros, pois se as pessoas trabalham apenas para seu próprio benefício, é difícil de alcançar bem-estar social e desenvolvimento sustentável (Sarıkaya & Coşkun, 2015). A educação para o empreendedorismo social equipa o indivíduo com características sociais e, lhe dá ideias que são importantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa (Elmes et al., 2012; Sarıkaya & Coşkun, 2015).

De acordo com Sinha et al. (2014), o principal desafio enfrentado pelos cursos de empreendedorismo social é que eles só obtêm sucesso se conseguirem ajudar os próprios alunos a enxergarem-se como inovadores sociais e a desenvolverem seus próprios potenciais para se tornarem agentes de mudança. O maior desafio seria integrar os conceitos e os projetos de empreendedorismo social no currículo dos cursos e incitar os alunos a buscarem as ideias que respondam as demandas sociais (Elmes et al., 2012; Sinha et al., 2014).

O ensino de ES, encerra, neste sentido, um ciclo de “desaprendizagem” e novas aprendizagens que pode ser alcançado por um profundo processo de reflexão e aprendizagem transformadora.

As ferramentas didático-pedagógicas que vão instigar este processo e a contínua avaliação dos alunos neste contexto é, portanto, que está em debate nesta pesquisa.

O Significado da Reflexão Crítica

A reflexão ou prática reflexiva tem uma longa tradição nas discussões da filosofia, especialmente no trabalho de Dewey (1959) sobre o pensamento reflexivo para uso pessoal e para crescimento intelectual (Kember et al., 2008). O pensamento reflexivo pode ser caracterizado pelo debruçar-se profundamente sobre algo e fazer considerações autênticas e que respeitem uma ordem lógica. Além disso, o professor é fundamental para a fomentação da prática do pensamento reflexivo, por se tratar de um líder intelectual de um grupo social.

Outro autor importante para discutir o conceito de reflexão crítica voltada para adultos é Jack Mezirow. De acordo com Mezirow (1998), a reflexão não implica necessariamente em fazer uma avaliação do que está sendo refletido. A reflexão pode ser o simples pensar sobre algo sem comprometimento algum de aprofundar ou questionar tal pensamento. Mezirow (2010) propõe que existem três níveis de reflexão. O primeiro nível é a reflexão sobre o (1) conteúdo. Tal reflexão ocorre na medida em que o indivíduo se preocupa em descrever e examinar um determinado problema. O segundo nível é a reflexão sobre o (2) processo. Esse tipo de reflexão ocorre quando o sujeito é capaz de rever as estratégias e procedimentos para resolver um problema. E o último e mais profundo nível de reflexão, é a reflexão sobre (3) pressupostos. A partir deste nível, encontra-se uma diferença entre refletir e refletir criticamente. Para Mezirow (1998), o adulto tem uma capacidade de criticar os seus próprios pressupostos e os pressupostos dos outros, e esse processo de construção de reflexão crítica é fundamental para desencadear a aprendizagem transformadora. Por isso, é importante considerar que a RC é potencializadora da AT.

Além de pensar na reflexão crítica à luz da educação, é importante, também, compreender que a RC tem o seu papel dentro do ensino da Administração. Para Antonacopoulou (2010), a lógica econômica atual enfatiza a rentabilidade das empresas como núcleo de gestão eficaz e um sinal de que os gestores são eficientes. Esta orientação acrítica em relação ao ensino e à aprendizagem sobre gestão fornece pouco espaço para a experimentação de ideias que operam fora da lógica econômica dominante. Ser crítico para ela é questionar, é produzir um raciocínio reflexivo e uma forma de pensamento disciplinada. A crítica fornece a capacidade de exercer uma escolha.

Após o texto ter apresentado o significado e a importância da reflexão crítica, é importante considerar que a reflexão crítica é potencializadora da aprendizagem que transforma. Dessa forma, na próxima seção será discutido o que é a aprendizagem transformadora.

O Sentido da Aprendizagem Transformadora

O conceito de aprendizagem transformadora foi divulgado, em 1978, por Jack Mezirow. Ao definir aprendizagem transformadora, Mezirow (2009) afirma que os dois principais elementos são: (1) reflexão crítica ou autorreflexão crítica de pressupostos e, (2) participação livre e plena em discursos dialéticos para promover um melhor discernimento reflexivo. Mezirow (2009, p. 92) propõe que:

Aprendizagem transformadora é definida como o processo pelo qual transformamos problemáticos quadros de referências (mentalidade, formas de pensar, ou seja, perspectivas), que são conjuntos de pressupostos e expectativas, a fim de tornar esses conjuntos mais abrangentes, distintos, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar.

Os quadros de referências são compostos pelas estruturas da cultura e da língua. E abrange componentes cognitivos, afetivos e conativos, que podem operar dentro e fora da consciência. É

por meio desses elementos que se interpreta o significado que o sujeito dá para sua própria experiência. Consequentemente, esses pressupostos definem a ação. E toda e qualquer ideia que seja diferente dessa programação realizada, provavelmente será rejeitada pelo indivíduo (Mezirow, 2009). O autor compreende a aprendizagem transformadora como um processo que envolve os seguintes elementos:

- refletir criticamente sobre a origem, a natureza e consequências sobre importantes pressupostos pessoais e dos outros;
- ter a capacidade de determinar a veracidade de alguma coisa por meio da pesquisa empírica, na aprendizagem instrumental;
- na aprendizagem comunicativa significa alcançar uma crença justificada por meio de um discurso que seja continuamente esclarecido;
- realizar uma ação por meio da perspectiva transformada. Tomando uma ação e conviver com ela até que se depare com outras provas, argumentos e perspectivas que torne essa ação problemática e passível de reavaliação; e
- aquisição de uma disposição para realizar uma reflexão mais crítica sobre os pressupostos e agir de acordo com uma compreensão transformada.

A aprendizagem transformadora é, portanto, o processo pelo qual os adultos aprendem a pensar criticamente em vez de aceitar e assumir pressupostos que são apresentados por terceiros (Mezirow, 2009).

Avaliação da Reflexão Crítica e da Aprendizagem Transformadora

Diante da importância da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora depreende-se que existe um desafio que é intrínseco aos dois construtos apresentados. Tal desafio é compreender como avaliar se os indivíduos, especialmente os alunos, estão realizando reflexões críticas e se aquilo que está sendo ensinado consegue potencializar a aprendizagem transformadora.

De acordo com Kember et al. (2000), existe uma série de cursos que objetivam desenvolver em seus alunos competências voltadas para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo. O que gera surpresa para eles é que apesar do alto número de programas que visam a estimular o desenvolvimento de profissionais reflexivos, é dada pouca atenção para os mecanismos de avaliação que indiquem se os alunos estão se envolvendo num pensamento reflexivo, e de que ordem é essa reflexão. É justamente por causa dessa demanda que o autor criou uma proposta baseada em Mezirow (1998), composta por quatro níveis capazes de codificar, de avaliar e de mensurar o nível de reflexão por meio de questionário e textos escritos pelos alunos (Kember et al., 2000, 2008).

Uma possibilidade para utilizar esse meio de avaliação, durante os cursos, é solicitar aos alunos que executem a tarefa de escrever em diários ou de desenvolver qualquer tipo de material escrito proposto pelo docente. E, no momento da análise dos textos, é necessário que os avaliadores estejam familiarizados com as definições categóricas propostas por Kember et al. (2000, 2008).

Os quatro níveis de reflexão proposto por Kember et al. (2000, 2008) são:

1. *Ação habitual/ não reflexão.* Esse tipo de ação ocorre quando o aluno executa alguma atividade de forma automática, sem ao menos ponderar sobre o que está realizando.
2. *Compreensão.* Existe um avanço reflexivo quando o aluno sai da categoria da ação habitual para a compreensão. O indivíduo tem a capacidade de compreender o que leu, o que o professor falou ou o que apresentou. Contudo, o discente não atribui um significado pessoal para aquilo que acabou de ser ensinado.
3. *Reflexão.* Nesta categoria, além de compreender o que foi ensinado, o aluno tem a competência de realizar inferências com a sua própria vida. Ele consegue dar um

significado pessoal para o conhecimento aprendido e fazer relações entre teoria e prática.

4. *Reflexão crítica.* Este é o nível mais elevado de reflexão. Ela ocorre no momento em que o aluno é capaz de transformar sua perspectiva sobre um determinado assunto. Muitas das ações do aluno são regidas por um conjunto de crenças e valores que foram quase inconscientemente assimilados a partir das suas experiências e a partir do ambiente em que vivem. Portanto, pensar criticamente é submeter-se a uma mudança significativa que implica em enxergar determinados fenômenos de forma completamente diferente. Como já foi explicitado, refletir criticamente é realizar uma revisão crítica dos pressupostos conscientes e inconscientes. Esse tipo de reflexão ocorre com menos frequência, justamente por conta do desafiador processo de rever continuamente as crenças mais profundas.

Outro estudo importante que norteará a pesquisa realizada neste trabalho, foi desenvolvido pela pesquisadora Sabra Brock. Em 2010, ela publicou uma pesquisa, relatando a incidência da aprendizagem transformadora em alunos de graduação de uma escola de negócios. Brock (2010) adaptou e aplicou um questionário por meio de uma pesquisa quantitativa com o intuito de descrever a experiência dos alunos em relação à aprendizagem transformadora. Esse questionário foi desenvolvido e validado anteriormente pela pesquisadora Kathleen King (1998) com alunos da graduação de um curso noturno.

O questionário foi desenvolvido à luz dos dez passos precursores, que Mezirow (1978) apresenta, para que haja a aprendizagem transformadora: (1) dilema desorientador; (2) reflexão crítica sobre os pressupostos; (3) descontentamento reconhecido compartilhado (quando o indivíduo reconhece que outras pessoas questionam suas crenças); (4) exploração de novos papéis; (5) autoexame com sentimento de culpa e de vergonha; (6) tentativa de realizar novas funções; (7) planejamento uma ação; (8) aquisição de conhecimento/ habilidade para implementar um plano; (9) construção de confiança/ competência; e (10) reintegração do conhecimento à vida.

Na pesquisa realizada por Brock (2010), 48,8% dos alunos apresentaram indícios de aprendizagem transformadora. A autora afirma que poucos estudos tem sido encontrados na literatura que tentam replicar os dez passos precursores da teoria de Mezirow (1978). Dada a validação dessas ferramentas de avaliação de RC e AT, o presente trabalho recorrerá a ambas para o estudo aqui proposto, como se explicará a seguir.

3 Procedimentos Metodológicos

Em consonância com as escolhas teóricas, este trabalho foi conduzido pelos procedimentos de análise de dados qualitativos, adaptados por Kember et al. (2008) que afirmam que se pode utilizar qualquer material escrito para avaliar os níveis de reflexão dos alunos. E também se recorrerá a King (1998), que utiliza os dez passos de Mezirow (1978), para identificar indícios de aprendizagem transformadora em discentes. O estudo foi conduzido, sobretudo, a partir de dados qualitativos, documentos, observação de campo e entrevista.

Passo 1. Para descrição e análise das experiências didáticas do curso objeto de estudo, se recorreu a observações em sala, na intenção de analisar a dinâmica das aulas durante o processo. Dessa forma, os pesquisadores realizaram aproximadamente 30 horas/aula de observações, em uma turma, que foram registradas em anotações num diário de campo levando em consideração o conteúdo das aulas, a relação professor-aluno, o envolvimento da turma com as atividades propostas pelo professor.

Passo 2. Foi realizada, ainda, uma entrevista com o docente responsável, a fim de explorar a proposta didática-pedagógica e a dinâmica das aulas. Optou-se por realizar a entrevista com o

professor da disciplina, pois de acordo com Godoy (1995), por conta da natureza interativa das entrevistas, há a possibilidade de compreender temas complexos e apreender como o entrevistado enxerga um determinado contexto e como elabora suas ideias quando fala sobre suas opiniões e crenças.

Passo 3. Além da observação de campo e da entrevista, a pesquisa contou com a análise dos seguintes documentos: (1) ementa do curso; (2) material didático da disciplina (3) relatórios produzidos pelos alunos durante o curso e (4) projeto realizado em grupo no final da disciplina.

No início do semestre, foram analisados quatro tipos de relatório que o professor solicitou para os alunos. Esses relatórios são textos que foram produzidos à luz de quatro vídeos, sendo três documentários: (1) “Quem se importa”, (2) “Uma verdade inconveniente” e (3) “A história da pobreza”, e um filme: “A corrente do Bem”. Os relatórios foram entregues ao decorrer da primeira metade do curso e, todos os 161 documentos, foram analisados integralmente à luz da proposta de classificação dos níveis de reflexão por Kember et al. (2008); e de aprendizagem transformadora de Mezirow (1978). Os textos foram lidos na íntegra, como sugerem Kember et al. (2008) e, depois, selecionou-se os trechos desses textos que eram condizentes com os níveis de reflexão, ou mesmo que apresentassem um ou mais dos dez passos precursores da aprendizagem transformadora (Mezirow, 1978).

Passo 4. Depois do último dia de aula, 38 alunos da turma observada responderam o roteiro de questões inspirado nas perguntas de King (1998) e analisados à luz de Kember et al. (2008). Contudo, é importante ressaltar que este roteiro de questões foi respondido também, por aproximadamente 200 alunos de outras 4 turmas. Porém, para esta pesquisa, foram analisadas apenas as respostas da turma que foi observada ao longo do semestre. As respostas do roteiro foram inseridas em planilhas no Excel e, lidas e relidas por diversas vezes até se definir com mais precisão os níveis de reflexão apresentados pelos discentes.

4 Apresentação e Análise dos Resultados

4.1 A reflexão crítica e a aprendizagem transformadora na sala de aula: dados observacionais e de entrevista

As observações foram realizadas durante todo o período letivo no primeiro semestre, do ano de 2016, em uma turma de Administração de Empresas do período matutino. O professor da disciplina sabia qual era a intenção do observador. Os dados das observações serão apresentados a seguir, em acordo com as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula: aula expositiva, palestras, seminários e desenvolvimento de projetos de negócios sociais.

Há um claro estranhamento por parte dos alunos pelo conteúdo do curso, que deixa claro a pouca ou nenhuma familiaridade com o tema do empreendedorismo social. O próprio docente identifica esse desafio: “[...] no começo do curso tem alguns alunos que questionam [o que estão aprendendo], porque eles têm a visão da filantropia. Então deve passar pela cabecinha deles: ‘Puxa, eu estou aqui para aprender a fazer filantropia?’ ” Nota-se diante das observações e dos comentários realizados pelo professor da turma, que resolver problemas sociais não faz parte do repertório dos cursos de Administração.

As aulas expositivas, mesmo contando com as análises de filmes e documentários, revelaram dois fenômenos. Primeiro, pouca familiaridade e muito estranhamento à temática do empreendedorismo social. Nem houve um engajamento imediato, nem fácil sobre as discussões dos problemas sociais e sua relação com o universo empresarial. O comportamento dos alunos oscila entre apatia por desinteresse, e apatia por contato com um universo novo, até então desconhecido, que para os alunos não faziam parte do campo de estudos e interesse da

Administração de Empresas. Segundo, um dos principais aspectos tratados pelo docente, o pensamento coletivista no lugar do meramente individualista, e a lógica do governo como provedor das soluções aos problemas sociais no Brasil, embora marcaram os debates em sala de aula, não avançaram para um nível reflexivo mais profundo, indicando a dificuldade de se romper com os hábitos mentais (Mezirow, 2009) que relacionam o campo da Administração de Empresas ao interesse individual e pautado somente por objetivos econômico-financeiros. Nesta fase de aulas expositivas, os alunos não demonstraram uma sensibilidade acerca da discussão proposta pelo professor, o que para Sinha et al. (2014), ensinar empreendedorismo social passa por sensibilizar os discentes para com os problemas sociais.

Uma segunda estratégia didática do docente durante o curso, foi promover *palestras* com empreendedores sociais. A intenção foi levar outros estudantes-empresários que demonstraram estarem envolvidos com negócios sociais, fazendo com que a turma se enxergasse, por meio desses universitários, além de colocar os alunos em contato com a realidade, como bem explica o docente. Evidentemente que não é possível avaliar, sem um alto grau de subjetividade, qual o impacto dessas palestras para a classe. Porém, baseando-se na observação, infere-se que por algum motivo, aquela sala tinha sido a primeira, de acordo com os palestrantes, a não manifestarem dúvidas no final da apresentação. Mais uma vez, os esforços do docente, até aqui, ainda não produziram o efeito esperado. Todavia, é necessário considerar que o curso estava no início e os alunos só tinham tido aulas expositivas, não era de se esperar, portanto, um salto reflexivo de começo.

Seminários conduzidos pelos discentes foi a terceira estratégia pedagógica adotada, atividade que aconteceu no meio do semestre, ou seja, na metade das aulas. Os alunos foram desafiados a apresentarem, durante duas aulas consecutivas, seminários em grupo. O intuito era exporem para a turma empreendimentos sociais que estavam operando no Brasil. Notou-se durante a apresentação desses seminários um envolvimento e concentração da turma que não tinha sido notado até então. Deve-se ressaltar que nesse momento o docente realizou questionamentos para a sala sobre os pontos que estavam sendo abordados no seminário (impacto social gerado pelo projeto apresentado; sua importância para a sociedade; perfil do empreendedor; resultados econômicos obtidos pelo empreendimento; e relação com os stakeholders)

Por fim, o professor utilizou *elaboração de projetos*, como ferramenta pedagógica. Nesta etapa do curso, os alunos utilizam o tempo que tem em sala de aula para desenvolverem um projeto em grupo, de um negócio social. As ideias de negócios dos alunos poderiam ser alteradas ao decorrer do projeto, isso ocorreria depois que o professor corrigisse a primeira etapa do trabalho, que consistia no plano do negócio, contendo a seguinte estrutura: (1) introdução; (2) justificativa; (3) objetivo geral; (4) objetivos específicos; (5) resultados esperados; (6) premissas e restrições; (7) parceiros do projeto; (8) como a comunidade vai participar do projeto e (10) equipe de planejamento do projeto. Quando faltava um terço do semestre as aulas entraram numa fase em que o professor demonstra que tem um papel mais de mediador/facilitador do que de expositor de conteúdo. Pela primeira vez, os alunos ficaram até depois do horário para tirar dúvidas com o docente. A maioria das dúvidas estavam relacionadas com os tipos de projetos que eles gostariam de fazer.

Percebe-se, deste modo, que ao longo do semestre o docente lançou mão de algumas estratégias pedagógicas para ensinar os conceitos da disciplina ES: (1) aulas expositivas e produção de relatórios por meio dos vídeos; (2) palestras; (3) seminários e (4) desenvolvimento de projetos de negócios sociais. Para Masetto (2010), é fundamental a necessidade de variar as práticas de ensino no decorrer do curso, pois tais práticas são elementos que atuam diretamente sobre a motivação dos alunos. Foi interessante notar que o maior engajamento dos alunos ocorreu

justamente a partir do momento que eles começaram a ter um envolvimento mais ativo com suas aprendizagens, ou seja, quando começaram a apresentar seminários e a desenvolverem os projetos.

Todavia, o que estes dados das observações e entrevistas mostraram, é que os alunos permaneceram mais no nível da compreensão, do entendimento, do que da reflexão e da reflexão crítica. Contudo, criou-se uma afinidade, uma identificação com a ideia do empreendedorismo social, que se não é suficiente para uma mudança de mentalidade, tal qual a teoria da RC e AT propõe, criou ao menos uma abertura para isto.

4.2 Análise dos relatórios produzidos pelos alunos.

Fundamentando-se em Kember et al. (2008), que sugerem que se pode utilizar qualquer material escrito para avaliar os níveis de reflexão dos alunos, utilizou-se então para esta etapa da pesquisa quatro relatórios solicitados pelo professor. Cada aluno deveria entregar esses quatro relatórios que eram condizentes com três documentários e um filme (já mencionados neste trabalho).

Foram solicitados 192 relatórios, levando em consideração que a turma objeto de estudo tinha 48 alunos. Destes 192 relatórios, 84% foram entregues e analisados, ou seja, 161 relatórios. Vinte alunos não entregaram pelo menos 1 relatório, enquanto que 28 alunos entregaram todos os 4 relatórios solicitados. Os relatórios foram analisados e classificados em 4 níveis de reflexões propostos por Kember et al. (2008): (1) ação habitual; (2) compreensão; (3) reflexão e (4) reflexão crítica. Além disso, procurou-se, também, identificar indícios de aprendizagem transformadora por meio destes relatórios.

Nesta etapa da pesquisa constatou-se que: 18% dos textos analisados, demonstraram um nível de ação habitual; 78% dos relatórios, que representam 126 dos 161 analisados, foram classificados como textos que apresentaram um nível de compreensão; 4% foram categorizados no nível de reflexão e menos de 1% demonstrou o nível de reflexão crítica e indícios de aprendizagem transformadora.

Ação habitual: de acordo com Kember et al. (2000, 2008) o nível de ação habitual representa a não reflexão. Em alguns relatórios (29) os discentes descreveram o vídeo sem produzir uma opinião. A não reflexão não se dá apenas pelo fato dos alunos não compreenderem os conteúdos transmitidos pelos documentários e pelo filme. Eles reproduziram o que assistiram, porém, não demonstraram por meio dos seus textos a formação de um ponto de vista:

O ex-vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore, apresenta um documentário analítico usando gráficos, fotos e animações com uma série de dados para comprovar a relação entre o efeito estufa e o consumo dos recursos naturais desenfreado pelo homem (Aluno 4 - relatório à luz do documentário Uma Verdade Inconveniente).

No decorrer do filme é mostrado o desenvolvimento da sociedade durante séculos e focando sempre no individualismo que a sociedade vem pregando desde cedo. Levando em conta que mesmo com todo o desenvolvimento a sociedade não progride no sentido coletivo do pensamento (Aluno 14 - relatório à luz do documentário História da Pobreza).

Os trechos acima são exemplos dessa não reflexão. Eles ilustram o que foi encontrado na íntegra dos relatórios apresentados por alguns alunos. Eles reproduzem fielmente o que assistiram, pode-se considerar que quase chegam num entendimento, entretanto, não apresentam nenhuma opinião ou pensamento sobre o que acabaram de ver, o que indica que provavelmente não tiveram uma aprendizagem significativa a partir do material assistido.

A ação habitual se manifestou de diferentes formas: como plágio resultante da indiferença ao tópico; como mera reprodução do vídeo, sem nenhum esforço intelectual; pela falta de conexão do filme com a disciplina ou com a atividade empreendedora; pela produção de uma interpretação equivocada do vídeo. Kember et al. (2008) afirmam que em algumas ocasiões,

quando as pessoas se deparam com situações novas, podem seguir apenas o passo a passo do que lhes foi ensinado, não gerando nenhuma reflexão ou aplicabilidade a partir deste novo conhecimento. Embora não em todos os casos de ação habitual, mas em boa parte os textos refletiram este comportamento descrito por Kember et al. (2000, 2008).

Compreensão: apesar desta categoria ainda não apresentar uma reflexão, ela se distancia da ação habitual, pois, de acordo com Kember et al. (2008), quando ocorre a compreensão, o aluno tenta dar um significado, ainda que superficial, para aquilo que aprendeu.

Alguns relatórios (125 dos 161 analisados) apresentaram uma relação superficial entre a disciplina e os vídeos. Em inúmeros textos os alunos dizem que existe uma relação entre o que assistiram com a disciplina de Empreendedorismo Social, todavia, eles apenas ressaltam essa relação e não realizam uma discussão mais profunda de como essa conexão pode ser estabelecida.

O filme tem a ver com a disciplina, pois tanto o Empreendedorismo Social como o projeto de Trevor trazem desenvolvimentos, visam obter resultados positivos ao meio ambiente e a sociedade. Através da ideia de Trevor criáramos um algo [sic], onde utilizamos a responsabilidade social da ideia de proporcionar o bem, resolvendo problemas sociais, gerando não só dinheiro, mas também melhorias em todos os setores existentes em uma sociedade (Aluno1 - relatório à luz do filme A corrente do bem).

Relação entre o filme e a disciplina: As ideias abordadas do professor do filme e da professora de Empreendedorismo Social, o fato desses dois professores estimularem seus alunos à pensarem em causas sociais, fazerem mudanças no mundo e não se acomodarem diante das necessidades da sociedade, contribuindo de alguma forma (Aluno 23- relatório à luz do filme A corrente do bem).

Eles entenderam que existe uma relação entre ES e os vídeos e que poderiam criar um negócio que leve em consideração as demandas ambientais e sociais, mas não avançaram nestas discussões. Como explicitam Kember et al. (2008), nesta categoria, os alunos dão um certo significado para aquilo que estão aprendendo, porém, esse significado ainda é truncado, no caso timidamente relacionado com o empreendedorismo social. Se render completamente a uma teoria ou ideia é uma evidência de compreensão, e de acordo com Kember et al. (2008), se trata de um conhecimento que é limitado. Isso porque existe um forte potencial do aluno não ter incorporado, de fato, os conceitos aprendidos, o que o impossibilita de realizar uma reflexão mais densa sobre o que vê.

Reflexão: dos quatro níveis propostos por Kember et al. (2008), esse é o primeiro que considera que o estudante demonstrou efetivamente uma reflexão. De acordo com esta classificação, os textos tem de demonstrar que o conteúdo aprendido foi significativo, e que este é capaz de fazer relações com suas experiências pessoais, e/ou indicar uma aplicabilidade prática daquilo que aprendeu.

De acordo com as análises, pode-se destacar que os discentes (6 relatórios em 161) que escreveram estes textos que demonstraram reflexão, foram capazes de conectar o conteúdo aprendido com suas próprias vidas e experiências. Os alunos começam a fazer uma autoanálise de seu próprio comportamento, e da sociedade de um modo geral, reavaliando-se:

Muitas vezes acreditamos que nossas ações não farão diferença na sociedade, mas estamos sendo lenientes de certa forma. Pois queremos nos isentar da nossa responsabilidade como cidadãos. Estamos ligados no automático, nos deixamos levar pelo andar da carruagem, que nos direciona a fechar os olhos diante das mazelas e injustiças do mundo. E, quando, muitas vezes, tentamos nadar contra a corrente, tentando fazer algo que ajude a mudar o mundo para melhor, somos atraídos a desistir diante dos desafios e dificuldades [...] A ideia do filme e a disciplina de Empreendedorismo Social se assemelham bastante pois buscam uma melhora da vida na sociedade através de nossas próprias ações. Estas ações podem ser voltadas para um nicho específico na sociedade, que esteja carente de algo no momento, porém suas

consequências positivas podem ser refletidas por toda sociedade (Aluno 2 - relatório à luz do filme A corrente do bem).

Reflexão Crítica: esse é quarto e o mais alto nível de reflexão, raramente é encontrado (Kember et al., 2000, 2008). Sua distinção em relação ao terceiro nível é que esse tipo de reflexão ocorre na medida em que o aluno demonstra claramente que mudou as perspectivas pelas quais ele enxerga um fenômeno ou pensa sobre ele.

Apenas um texto demonstrou indícios que mais se aproximam de uma reflexão crítica. O que representa menos de 1% dos relatórios analisados, quando a disciplina de ES mudou a perspectiva do aluno. O texto foi classificado dentro desta categoria, pois o estudante demonstra que passou a pensar no capitalismo a partir de outra forma:

O curso de Empreendedorismo Social se iniciou com uma pergunta: “Economia ou necessidades sociais?” Nos levando pensar na hipótese de dois mundos. Um mundo voltado e focado na economia, e outro na sociedade, me chamando a atenção, porque pela primeira vez me deparei com a aprovação do capitalismo e ao mesmo tempo com a preocupação com as necessidades sociais, **me levando a ter outro pensamento do assunto** (Aluno 44 - relatório à luz do documentário História da pobreza, minha ênfase. Grifou-se).

O discente menciona que o curso fez com que ele repensasse a existência de dois mundos diferentes, que não se encontravam. Um voltado para o capital e outro para a sociedade, contudo, ele reconhece que pode pensar num modelo econômico que se preocupe com questões sociais, mesmo a partir de uma perspectiva capitalista. Tanto Dewey (1959) quanto Brookfield (1998), dizem que um dos processos que ocorre na RC é a análise de hipóteses, que acontece quando o indivíduo pensa sobre aquilo que tem como certo à luz de uma nova teoria, e a partir daí consegue mudar seu entendimento.

4.3 Análise do roteiro entregue pelos alunos no final da disciplina

Após as análises dos processos reflexivos durante a disciplina, procedeu-se a análise do final do semestre letivo, a fim de consolidar as análises realizadas previamente. Após os alunos entregarem todas as atividades, inclusive o projeto final, foi solicitado, no último dia de aula, para que eles respondessem um roteiro com perguntas abertas. A elaboração do roteiro, composto por oito perguntas, foi inspirando em Kember et al. (2008) e King (1998). Esse roteiro foi analisado à luz destes autores, e a intenção da análise foi observar se houve uma evolução da turma em relação aos níveis de reflexões.

Ação habitual: dos 38 roteiros analisados, aproximadamente 10% foram classificados como não reflexivos, o que representa 4 roteiros.

Uma das perguntas apresentadas no roteiro era: “*Como você avalia a relação entre empreendedorismo social e o retorno financeiro do empreendimento? Descreva*”. Essa pergunta foi realizada, tendo em vista que um dos principais conceitos apresentados pelo professor da disciplina em sala de aula, era que o retorno financeiro é intrínseco ao empreendedorismo social, e que os alunos não podiam criar um negócio social que não considerasse o lucro. E por meio das observações realizadas em classe notou-se que o docente trabalhou essa relação entre lucro e negócios sociais na maior parte das aulas. Portanto, toda vez que o aluno apresentou no roteiro uma resposta equivocada ou não soube explicar a relação entre empreendedorismo social e retorno financeiro, considerou-se que o texto não apresentou uma compreensão, quiçá uma reflexão:

Não saberia explicar (Aluno 117).

Infelizmente não possui uma relação tão direta (Aluno 139).

Varia de pessoa para pessoa, claro que é necessário a ação social, mas nem sempre é possível conciliar harmonicamente (Aluno 40).

No primeiro exemplo, o aluno sequer tenta explicar a relação existente, enquanto que no segundo exemplo ele afirma que essa relação não existe. Kember et al. (2008) apontam que isso ocorre quando o aluno não alcança o entendimento de um conceito ou teoria. Dessa forma, por alguma razão, esses dois alunos não conseguiram estabelecer a conexão proposta e ensinada pelo professor. Já no terceiro exemplo, do aluno 40, ele enfatiza a necessidade de uma ação social, o que pode indicar que não necessariamente esteja considerando o empreendedorismo social em si, mas ações pontuais. Além disso, ainda questiona a viabilidade de conciliar harmonicamente essa ação social com os objetivos financeiros do negócio.

Compreensão: assim como nas análises dos relatórios, o nível de compreensão foi o maior novamente, contudo, nota-se uma diferença. Enquanto que os relatórios apresentaram 78% desse extrato, agora, nas respostas dadas por meio dos roteiros, observou-se um nível de 53% de compreensão, o que é positivo, pois indica uma diferença de 25% de alunos que puderam ser classificados para a categoria de reflexão. Esses discentes que demonstraram uma compreensão por meio dos seus textos, foram assim classificados por conta de dois aspectos: suas repostas indicaram que: (1) compreenderam a relação entre empreendedorismo social e o retorno financeiro e (2) evidenciaram que aprenderam algo novo a partir da disciplina.

O primeiro aspecto que está relacionado com a compreensão da relação de empreendedorismo social com o retorno financeiro, o que pode ser evidenciado nos seguintes excertos de seus textos:

Empreendedorismo social é algo que deve ser aplicado de forma que seja inovador e que faça a diferença na sociedade, e assim seria possível dar início a um retorno financeiro benéfico (Aluno 92).

Empreendedorismo social é um empreendimento que como qualquer outro gera lucro, porém tem a finalidade de ajudar/melhorar a sociedade (Aluno 136).

Para empreender [socialmente] não basta pensar em algo e apenas aplicar, e sim deve ser visto vários aspectos e que principalmente deve ter lucro mesmo sendo [empreendimento] social, pois só assim será possível manter o negócio ativo por muito tempo (Aluno 92).

Absorvi muito conhecimento com a matéria, aprendi que todo empreendimento mesmo que social tem que ter lucro mesmo focando na sociedade (Aluno 150).

Nota-se que esses discentes compreenderam que existe uma relação viável entre ES e lucro. Contudo, quando se pede para que apliquem esse conhecimento e criem um negócio social, eles demonstram dificuldades:

Um problema real nos dias de hoje é a falta de educação nas escolas, minha solução é fazer uma empresa associada a escolas particulares e selecionar bons alunos de escolas públicas que estejam interessados em uma oportunidade para ter bolsa nessas escolas (Aluno 42).

Outro modo que a compreensão se manifestou nos textos dos alunos foi quando expressaram que aprenderam alguma coisa nova com a disciplina:

Eu acreditava que o mais vantajoso era abrir uma empresa convencional, pois me traria mais lucro do que uma empresa de cunho social. O empreendedorismo social, para mim, antes de cursar a disciplina se assemelhava com um voluntariado ou algo do tipo (Aluno 19).

[A disciplina] trouxe conhecimento no âmbito de empresas que são fundadas para dar retorno para a sociedade além do financeiro. Antes eu achava que tudo que trouxesse retorno para a sociedade era ONG (Aluno 83).

Como era de se esperar, portanto, a compreensão, novamente foi o resultado predominante nas análises. Kember et al. (2008) afirmam que esse nível limitado de pensamento ocorre frequentemente em alunos que não tem experiências profissionais. Infere-se que tais alunos tenham uma dificuldade maior de fazer relações entre a teoria e a prática.

Reflexão: é possível afirmar que no final do curso, a turma analisada, avançou em suas reflexões.

Pois, quando foram avaliados os relatórios no início do período letivo, apenas 4% dos textos demonstraram o nível de reflexão. Agora, com base nas respostas dadas no roteiro, esse nível de reflexão subiu para 29%, o que significa que essa classe evoluiu ao longo do semestre.

Um exemplo de reflexão ocorre quando o aluno faz uma avaliação sobre a sua própria vida. Para Kember et al. (2000) o discente pensa de forma reflexiva quando reavalia suas experiências, como no caso do excerto abaixo em que um estudante faz um tipo de análise e avaliação sobre o seu modo de viver:

Com certeza acho que essa aula foi importante (não só para mim, mas para a maioria dos colegas). Enxergar que o mundo não gira em torno do nosso umbigo, que existem pessoas que precisam mais do que nós e que gostariam de estar em nosso lugar. Muitos de nós não valorizamos o que temos e depois de assistir as aulas de Empreendedorismo Social [eu] abri os olhos. Sempre que eu puder tentarei ajudar o próximo e além disso, comecei a ter mais empatia com o próximo (Aluno 14).

Quando os discentes pensam sobre suas ideias e / ou atitudes e tais reflexões são produzidas à luz do que aprenderam (KEMBER et al., 2000), considera-se que eles apresentam um pensamento reflexivo.

Antes da disciplina de Empreendedorismo Social, desconhecia fatos, como: empreendimentos sociais devem ter lucro [...] Não devemos esperar que o Estado supra as demandas socioambientais, os empreendedores [sociais] poderão fazê-las (Aluno 159).

O maior conteúdo [que aprendi] foi a abertura de mente para empreendimentos sociais! Existe muito preconceito ainda mais pelo lado da Administração, onde o foco é quase sempre o lucro [...] mudei minha visão com relação ao Brasil em modo geral! Temos recursos, mas não são utilizados da melhor forma. Antes eu achava que o país era muito ruim com relação a recursos. Porém, agora percebo que o problema está em como estão sendo utilizados (Aluno 147).

Sarikaya e Coscun (2015) dizem que o ensino do empreendedorismo social passa pela necessidade de fomentar a empatia no aluno, e isso se faz importante, justamente pelo fato do indivíduo viver numa sociedade competitiva que é resultante de pessoas que pensam mais em si mesmas, do que nos outros. Muitas das reflexões feitas pelos alunos, mostraram a construção dessa empatia no decorrer das aulas.

Reflexão Crítica: os achados dessa categoria vão ao encontro dos resultados obtidos nos relatórios produzidos pelos alunos no início da disciplina de ES e, ao encontro dos resultados verificados na literatura (Kember et al. 2000, 2008). Ou seja, a reflexão crítica apareceu timidamente, contudo, diferentemente do que ocorreu no início do semestre, três textos apresentaram indícios de RC. Uma das perguntas do roteiro questionava se o aluno percebeu alguma mudança nos seus valores, crenças, opiniões ou expectativas, sobre a relação entre empreendedorismo e demandas socioambientais. A maioria das respostas poderiam ser classificadas em duas categorias: (1) alguns alunos disseram que não houve mudança alguma; (2) outros discentes responderam que perceberam mudanças, contudo, não explicaram que mudanças foram essas. No entanto, os casos abaixo mostram claramente uma outra forma de pensar:

A disciplina além de acrescentar meu conhecimento, trouxe uma visão mais ampla com relação aos problemas sociais que a sociedade enfrenta, além de trazer um sentimento de empatia com relação aqueles que necessitam (Aluno 11).

O aluno diz que por conta do projeto desenvolvido em sala de aula, que ele refletiu sobre os problemas e sobre as necessidades sociais que o circundam. Uma ação baseada a partir de uma reflexão crítica ocorre por meio de um pensamento contínuo sobre os problemas cotidianos (Mezirow, 2010). Kember et al. (2000) consideram, também, que o ato do aluno *reconhecer alguns equívocos* revela indícios de RC. Um dos estudantes escreveu o seguinte texto:

Antes da matéria, eu tinha uma grande visão equivocada do que era o empreendedorismo

social [e depois] comecei a pensar em como uma ação minha interfere em toda a sociedade, e como irei agir no futuro para transformar positivamente a sociedade (Aluno 89).

Ele demonstra que pensava no ES de forma falha, e além de reconhecer esse equívoco, ele fez uma reflexão no sentido de repensar em suas ações e planejar como irá agir para impactar a sociedade em que vive. Essa resposta se assemelha muito com a do aluno 116:

Comecei a observar mais as particularidades da minha comunidade e a analisar se há algo que possa fazer ao invés de jogar a culpa de estar do jeito que está para os outros (Aluno 116).

Ainda pensando na reflexão crítica, Mezirow (1998) compreende que a RC é um dos requisitos para que ocorra uma aprendizagem transformadora e relaciona a AT com a condição da pessoa se colocar ou pensar em si mesma, a partir de um novo papel, diferente do qual ela vive hoje (Mezirow, 1978). Dessa maneira, quando o aluno afirmou “Essa reflexão me fez colocar-me no lugar de um morador de rua ou de alguém que passa fome”, ou “Comecei a observar mais as particularidades da minha comunidade”, e ainda, “Comecei a pensar em como uma ação minha interfere em toda a sociedade”, de alguma forma, eles olharam para o mundo a partir de uma perspectiva diferente. Além disso, um aluno disse que, “esse sentimento de empatia me motivou a olhar mais para o próximo como ser humano, independente das circunstância que o faz estar na rua ou passando fome”. Isso denota, levando em consideração todo o roteiro respondido, que esses estudantes, incitados pela disciplina de ES, desenvolveram um novo olhar que foi incorporado em suas vidas.

5 Conclusões

Apesar das limitações apresentadas neste estudo, sendo uma delas o fato desta pesquisa ter considerado uma única turma, foi possível notar a natureza de reflexão da classe objeto de estudo e observar uma evolução ao longo do semestre. É importante lembrar que um dos objetivos explicitados da disciplina de Empreendedorismo Social era fazer com que alunos desenvolvessem um olhar crítico para a realidade social para agirem como protagonistas, a partir da compreensão das potencialidades do empreendedorismo social. Os resultados demonstrados na pesquisa são reflexo de um contexto de mudanças na mentalidade do mundo dos negócios, mas que ainda não se consolidou o suficiente. Ao contrário, uma posição sempre ameaçada por interesses individualistas, de ordem econômica. O próprio curso de Administração de Empresas ainda trata temas voltadas às questões sociais numa perspectiva muito disciplinar, e até mesmo filantrópica, com força insuficiente para fomentar uma aprendizagem transformadora de fato.

O conjunto de estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor foram reconhecidas pelos estudantes como experiências didáticas que os fizeram entrar em contato com uma realidade que até então não conheciam: o negócio que combina objetivos sociais com econômicos, e entender melhor esta natureza de atividade produtiva.

Foi possível avaliar, por meio dos inúmeros textos realizados, o nível de reflexão (Kember et al., 2008) e indícios de AT (King, 1998) produzidos pelos alunos. Os resultados mostraram que, por mais que tenham tido uma evolução nos níveis de reflexão do início para o fim do semestre, um pouco mais de 50% dos alunos ficaram no nível da compreensão. Acredita-se que este não seja o resultado ideal para uma disciplina que tem como objetivo fazer com que o aluno pense criticamente. Obviamente, deve-se considerar os limites da própria disciplina, no sentido de ser ministrada num único semestre, uma vez por semana, com uma aula que não chegava a duas horas. Sendo assim, tem-se um grande desafio, pois, ao considerar o referencial do que é reflexão crítica e aprendizagem transformadora, o fato do aluno permanecer num nível de compreensão não é suficiente para que ele mude sua forma de olhar para mundo dos negócios e comece a agir,

tendo como base os pressupostos do empreendedorismo social.

Ainda foi positivo perceber que quase um terço dos alunos evoluíram de um nível meramente de compreensão para o reflexivo. Da mesma forma, foi promissor perceber que a turma no início do semestre apresentou 5% de alunos que escreveram textos categorizados dentro dos níveis de reflexão e reflexão crítica e, depois, no final do semestre, essa mesma turma, apresentou quase 40% de textos dentro de um nível de reflexão ou RC (quando se analisa apenas dos dados da turma na qual realizou-se a observação). Isso mostra que os estudantes estavam abertos para pensarem o mundo e as relações entre homem, empresa e sociedade a partir de uma outra lógica, olhando para os objetivos empresariais para além da maximização de receitas. Esta abertura dos sujeitos para novos conteúdos é uma condição necessária para que haja reflexão crítica e aprendizagem transformadora (Kember et al., 2000, 2008; Mezirow, 1998). Pode-se considerar, assim, que a disciplina fez diferença e provocou esses alunos de alguma forma.

Nota-se que uma semente é lançada todas as vezes que esses alunos têm contato com uma disciplina como esta, ainda mais quando esse contato é realizado no início do curso, como foi o caso desta turma. Pois, de alguma maneira, assim que o estudante inicia seus estudos, ele já tem a oportunidade de desenvolver um olhar para os negócios que não estão alinhados com o *mainstream* da Administração ortodoxa. Contudo, caso isso não tenha continuidade eles vão esbarrar em uma série de barreiras que dificultarão suas perspectivas de significado, quanto ao papel e lugar dos negócios na nossa sociedade para que sejam, de fato, consolidadas e transformadas. Embora, no final do curso desta instituição de ensino, eles tenham contato com outra disciplina, chamada GES (Gestão Estratégica para Sustentabilidade) que vai possibilitar-lhes, novamente, discussões voltadas a resultados socioambientais, ainda assim, é insuficiente em relação ao conjunto de experiências nesta direção que os discentes têm no curso todo de Administração. Desta forma, por meio das análises realizadas ao longo deste estudo, este trabalho pretendeu ampliar o debate sobre a aprendizagem dos alunos dentro da disciplina de Empreendedorismo Social, considerando a reflexão crítica e a aprendizagem transformadora. Considera-se que os instrumentos propostos por Kember et al. (2008) e King (1998), adaptados para essa pesquisa, demonstraram-se eficientes e, podem servir, inclusive para avaliar o nível de reflexão em outras disciplinas.

6 Referências

- Antonacopoulou, E. P. (2010). Making the Business School More “Critical”: Reflexive Critique Based on Phronesis as a Foundation for Impact. *British Journal of Management*, 21: 6–25, mar.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Sáenz Bilbao, N., & López Vélez, A. L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *Revista de Estudios Cooperativos*, (119), 159–182.
- Bresser-Pereira, L. C. (1979). Economia e Administração: Mercado e Poder. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 19(4).
- Brock, D., & Kim, M. (2011). *Social entrepreneurship Education handbook*. Washington, DC: Ashoka U.
- Brock, S. E. (2010). Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 60(2): 122–142, 1 fev.
- Brookfield, S. (1998). Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(4): 197–205.

- Brouard, F., & Larivet, S. (2010). Essay of Clarifications and Definitions of the Related Concepts of Social Enterprise, Social Entrepreneur and Social Entrepreneurship. In: Fayolle, A.; Matlay, H. (Org.). *Handbook of Research on Social Entrepreneurship*, Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, pp. 29- 56.
- Brown, L.R. (2003) *Eco-economia: construindo uma economia para a terra*. Salvador: UMA.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. (3a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Elmes, M. B., Jiusto, S., Whiteman, G., Hersh, R., & Guthey, G. T. (2012). Teaching social entrepreneurship and innovation from the perspective of place and place making. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4): 533-554.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2): 57-63.
- Hall, J. K., Daneke, G. A., & Lenox, M. J. (2010). Sustainable development and entrepreneurship: Past contributions and future directions. *Journal of Business Venturing*, 25(5), 439-448.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395
- King, K. P. (1998). *A guide to perspective transformation and learning activities: the learning activities survey*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Masetto, M. T. (2010). *O professor na hora da verdade*. São Paulo: Avercamp.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mezirow, J. (2010). Transformative learning theory. In: MEZIRROW, J.; TAYLOR, E. W. (Org.). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass: 18-32.
- _____. (2009). An overview on transformative learning. In: ILLERIS, K. (Org.). *Contemporary Theories of Learning*. Oxon: Routledge. pp. 90-105.
- _____. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3): 185-198.
- _____. (1978). *Education for Perspective Transformation*. Women's Re-entry Programs in Community Colleges. New York: Columbia University.
- Peredo A. M., McLean M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41: 56-65.
- Said, H., Ahmad, I., Yusof, M. A. M., & Jusoh, A. (2015). Assessing the Role of Higher Education in Developing Social Entrepreneurship in Malaysia: A Review of Literature. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 583.
- Sarikaya, M., & Coşkun, E. (2015). A New Approach in Preschool Education: Social Entrepreneurship Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 195: 888-894, jul.
- Sinha, P. K., Pathak, B., & Thomas, S. (2014). Teaching Social Entrepreneurship: Development Through the Juxtaposition of Heart and Head. *Indian Journal of Economics and Business*, 13(3): 331-339.
- Worsham, E. L. (2012). Reflections and insights on teaching social entrepreneurship: An interview with Greg Dees. *Academy of Management Learning and Education*, 11(3): 442-452.
- Wright, T., & Horst, N. (2013). Exploring the ambiguity: what faculty leaders really think of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(2): 209 - 227.