



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**ALEXANDRE LEITE DE ÁVILA**

**EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA:  
A PRÁTICA EDUCACIONAL DO EMPREENDEDORISMO  
ARTÍSTICO**

Salvador  
2022

**ALEXANDRE LEITE DE ÁVILA**

**EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA:  
A PRÁTICA EDUCACIONAL DO EMPREENDEDORISMO  
ARTÍSTICO**

Tese apresentada ao PPGA Acadêmico – Programa de Pós-graduação em Administração Acadêmico, EAUFBA – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Paes Barreto Davel

Salvador  
2022

Escola de Administração - UFBA

A958 Ávila, Alexandre Leite de.

Emoção na educação empreendedora: a prática educacional do empreendedorismo artístico / Alexandre Leite de Ávila. – 2022.  
270 f.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Paes Barreto Davel.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2022.

1. Empreendedorismo - Educação. 2. Educação artística (Ensino superior). 3. Empreendedorismo – Emoções - Competências essenciais. 4. Inteligência emocional. 5. Arte e educação. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 370.11

**ALEXANDRE LEITE DE ÁVILA**

**EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA:  
A PRÁTICA EDUCACIONAL DO EMPREENDEDORISMO  
ARTÍSTICO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Administração, Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 10 de março de 2022.

Banca examinadora

Eduardo Paes Barreto Davel - Orientador \_\_\_\_\_  
Ph.D em Management pela École des Hautes études commerciales de  
Montreal, Canadá  
Universidade Federal da Bahia

Tânia Maria Diederichs Fischer \_\_\_\_\_  
Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo, Brasil  
Universidade Federal da Bahia

Fernando Gomes de Paiva Júnior \_\_\_\_\_  
Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Universidade Federal de Pernambuco

Gracyanne Freire de Araujo \_\_\_\_\_  
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Federal de Sergipe

Sara Soares Traquina Alves Elias \_\_\_\_\_  
PhD em Business Administration pela University of Missouri, USA  
University of Victoria

A meu pai, Ney, por seu exemplo de seriedade e apreço pelo conhecimento

A minha mãe, Núbia, por ter me oferecido tudo que acreditava ser importante para a minha vida

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os empreendedores (bem-sucedidos ou não), pela inspiração para criar e realizar coisas novas, enfrentando todos os riscos e dificuldades.

A Fernanda, minha grande companheira, pelo apoio incondicional e por confiar tanto em minha capacidade.

Ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA) da UFBA, pelo apoio de todos seus professores, pesquisadores e funcionários.

A UVic (University of Victoria) e todos os técnicos e professores que me receberam de braços abertos durante a minha estadia no Canadá

A Sara Elias, minha orientadora durante o período de estudos em Victoria, por sua gentileza, sensibilidade e generosidade em compartilhar sua experiência como pesquisadora.

A meu orientador Eduardo Davel, um educador e pesquisador dedicado, de espírito empreendedor, otimista, competente, dinâmico e, acima de tudo, com vocação para potencializar talentos.

A todos os meus colegas do doutorado, em especial aos integrantes do grupo de pesquisa, por todas as dicas e incentivos.

A todos os meus alunos que me inspiraram a ser um professor melhor, em especial àqueles que participaram da minha pesquisa e forneceram um material tão rico para a análise.

Muito obrigado por construírem essa jornada comigo!

*“Algo só é impossível até que  
alguém duvide e prove o contrário”*

Albert Einstein

ÁVILA, Alexandre Leite de. **Emoção na educação empreendedora: a prática educacional do empreendedorismo artístico**. Orientador: Eduardo Davel. 2022. 270 f. il. Tese (Doutorado em Administração) – Núcleo de Pós-graduação em Administração, NPGA/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

As emoções são centrais para o empreendedorismo, bem como para os processos educacionais em geral. Entretanto, o tema permanece basicamente inexplorado pelo campo da educação empreendedora (EE). O objetivo desta pesquisa é compreender, problematizar e discutir como as emoções afetam o processo de EE a partir da prática educacional do empreendedorismo artístico. O estudo ancora-se em teorias sobre EE, Educação empreendedora nas artes (EEA), empreendedorismo, empreendedorismo artístico, estudos sociais e organizacionais. Foram realizadas cinco práticas educacionais ao longo de cinco semestres (24 meses) com os estudantes de um curso de graduação em música. A abordagem metodológica foi baseada na prática e as fontes de informações foram: documentos produzidos pelos participantes, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas. A análise de narrativa foi utilizada para a interpretação dos dados. A tese é composta de cinco artigos, além da introdução, capítulo de fundamentação teórica, capítulo metodológico, discussão e conclusão. O objetivo do primeiro artigo é integrar, consolidar, contextualizar e discutir conhecimentos sobre a EEA. Os resultados apontam para uma reflexão sobre a importância do empreendedorismo artístico no contexto da economia criativa, orientam para uma definição do empreendedorismo artístico a partir de quatro âncoras conceituais, além de apresentarem uma visão consolidada da produção sobre EEA e identificar desafios a serem enfrentados pelas pesquisas futuras. O segundo artigo visa integrar e discutir conhecimentos sobre as emoções para o empreendedorismo. Os resultados incluem a integração e consolidação da produção acadêmica sobre emoções e empreendedorismo, além da proposição da dinâmica sociocultural da emoção como alavanca para renovar teoricamente pesquisas futuras. O terceiro artigo discute como as emoções afetam o processo de EE com foco na paixão, baseado na prática educacional do empreendedorismo artístico. Como resultados, identificamos duas dinâmicas da paixão, quatro tensões através das quais a paixão impacta a EE, e propomos desafios para futuras pesquisas. O quarto artigo discute como a educação empreendedora pode ajudar os estudantes a desenvolverem a resiliência emocional, a partir da prática educacional do empreendedorismo artístico. Os principais resultados foram a elaboração conceitual de quatro contextos educacionais emocionalmente desafiadores, cinco práticas educacionais para o desenvolvimento da resiliência emocional e a proposição de novas reflexões para o campo da EE e EEA. O quinto artigo é um caso para ensino e objetiva proporcionar aprendizagem sobre a importância e os desdobramentos das emoções para o empreendedorismo, a perspectiva sociocultural da emoção no contexto do empreendedorismo e o papel fundamental da emoção no contexto do empreendedorismo artístico. Esta pesquisa contribuirá para o avanço do conhecimento no campo da EE ao elaborar um conteúdo teórico pioneiro a respeito das relações entre emoções e educação empreendedora, além de inaugurar o campo de pesquisas de EEA no Brasil. Adicionalmente, o estudo traz importantes contribuições para a prática docente do empreendedorismo e atuação de empreendedores, em especial, no segmento das artes.

Palavras-chave: Educação Empreendedora. Educação Empreendedora nas Artes. Emoção



ÁVILA, Alexandre Leite de. **Emotion in entrepreneurship education: the educational practice of arts entrepreneurship**. Advisor: Eduardo Davel. 2022. 270 f. II. Thesis (PhD. in Management) - Núcleo de Pós-graduação em Administração, NPGA/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

### ABSTRACT

Emotions are central to entrepreneurship as well as educational processes in general. However, the topic remains largely unexplored by the field of entrepreneurship education (EE). The objective of this research is to understand, problematize and discuss how emotions affect the EE process from the educational practice of artistic entrepreneurship. The study is anchored in theories about EE, Entrepreneurial Education in the Arts (EEA), entrepreneurship, artistic entrepreneurship, social and organizational studies. Five educational practices were carried out over five semesters (24 months) with students of an undergraduate music course. The methodological approach was based on practice and the sources of information were: documents produced by the participants, direct observation, videos and semi-structured interviews. Narrative analysis was used for data interpretation. The thesis is composed of five articles, in addition to the introduction, theoretical foundation chapter, methodological chapter, discussion and conclusion. The objective of the first article is to integrate, consolidate, contextualize and discuss knowledge about EEA. The results point to a reflection on the importance of artistic entrepreneurship in the context of the creative economy, guide towards a definition of artistic entrepreneurship from four conceptual anchors, in addition to presenting a consolidated view of production on EEA and identifying challenges to be faced by research future. The second article aims to integrate and discuss knowledge about emotions for entrepreneurship. The results include the integration and consolidation of academic production on emotions and entrepreneurship, in addition to the proposition of the sociocultural dynamics of emotion as a lever to theoretically renew future research. The third article discusses how emotions affect the EE process with a focus on passion, based on the educational practice of artistic entrepreneurship. As a result, we identify two dynamics of passion, four tensions through which passion impacts EE, and propose challenges for future research. The fourth article discusses how entrepreneurial education can help students develop emotional resilience, based on the educational practice of artistic entrepreneurship. The main results were the conceptual elaboration of four emotionally challenging educational contexts, five educational practices for the development of emotional resilience and the proposition of new reflections for the field of EE and EEA. The fifth article is a case for teaching and aims to provide learning about the importance and consequences of emotions for entrepreneurship, the sociocultural perspective of emotion in the context of entrepreneurship and the fundamental role of emotion in the context of artistic entrepreneurship. This research will contribute to the advancement of knowledge in the field of EE by developing a pioneering theoretical content about the relationship between emotions and entrepreneurial education, in addition to inaugurating the field of EE research in Brazil. Additionally, the study brings important contributions to the teaching practice of entrepreneurship and the performance of entrepreneurs, especially in the arts segment.

Keywords: Entrepreneurial Education. Entrepreneurial Education for the Arts. Emotion

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 2.1 - Desenho metodológico do projeto de pesquisa .....	73
Quadro 2.1 - Questões guia para relatório semanal.....	70
Quadro 2.2 - Questões guia para síntese final.....	70
Quadro 2.3 – Prática educacional e habilidades.....	71
Quadro 2.4 - Desenho metodológico com técnicas de interação com o material empírico.....	74
Quadro 2.5 - Descrição dos documentos de aprendizagem emocional .....	78
Quadro 2.6 - Descrição dos documentos de aprendizagem contextual .....	79
Quadro 2.7 - Descrição da observação direta focada .....	81
Quadro 2.8 - Descrição da observação direta estendida .....	83
Quadro 2.9 - Descrição dos vídeos.....	85
Quadro 2.10 - Roteiro de entrevista para os estudantes.....	86
Quadro 2.11 - Análise e interpretação .....	89
Quadro 4.1 – Perspectivas teóricas da emoção em empreendedorismo .....	120
Quadro 8. 1 - Contribuições e resultados da tese .....	240

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>31</b>
1.1 O CAMPO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA .....	31
1.2 O CAMPO DE PESQUISAS SOBRE EE NAS ARTES .....	32
1.3 O CAMPO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COM ÊNFASE NAS EMOÇÕES.....	36
1.3.1 <i>Paixão e educação</i> .....	37
1.4 O CAMPO DE PESQUISAS EM EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO .....	39
1.4.1 <i>Empreendedorismo musical</i> .....	42
1.4.1.1 Tipologias e características do empreendedorismo musical .....	43
1.4.1.2 Empreendedorismo musical, economia criativa e desenvolvimento .....	44
1.4.1.3 Empreendedorismo musical no contexto brasileiro e baiano .....	45
1.4.1.4 Empreendedorismo musical na Bahia e cidade de Salvador .....	46
1.4.1.5 Arte, emoção e empreendedorismo artístico .....	47
1.5 CAMPO DE PESQUISAS SOBRE EMOÇÕES (EMPREENDEDORISMO, ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTUDOS SOCIOCULTURAIS).....	48
1.5.1 <i>Emoções no campo do empreendedorismo</i> .....	48
1.5.2.1 Paixão e empreendedorismo .....	51
1.5.2.2 Resiliência emocional e empreendedorismo .....	52
1.5.3 <i>Os Estudos Socioculturais e Organizacionais</i> .....	53
1.5.3.1 Estudos Socioculturais e emoções .....	53
1.5.3.3 Estudos Organizacionais e emoções .....	54
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
2.1 ABORDAGEM BASEADA NA PRÁTICA .....	56
2.2 CAMPO EMPÍRICO.....	58
2.3 A PRÁTICA EDUCACIONAL DO EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO .....	60
2.3.1 <i>Ações empreendedoras</i> .....	60
2.3.2 <i>Habilidades para práticas empreendedoras</i> .....	61
2.3.3 <i>Emoções na Prática Educacional do Empreendedorismo</i> .....	62
2.3.3.1 Paixão na prática educacional para o empreendedorismo artístico .....	62
2.3.3.2 Resiliência emocional na prática educacional para o empreendedorismo artístico.....	64
2.3.4 <i>Tarefas práticas com nota</i> .....	66
2.3.4 <i>A metodologia educacional</i> .....	70
2.4 DESENHO METODOLÓGICO.....	72
2.5 TÉCNICAS DE INTERAÇÃO COM O MATERIAL EMPÍRICO.....	76
2.5.1 <i>Documentos produzidos pelos participantes</i> .....	76
2.5.1.1 Os documentos de aprendizagem emocional.....	77
2.5.1.2 Documentos de aprendizagem contextual.....	77

2.5.2 <i>Observação direta</i> .....	79
2.5.2.1 <i>Observação direta focada</i> .....	80
2.5.2.2 <i>Observação direta estendida</i> .....	82
2.5.3 <i>Vídeo</i> .....	84
2.5.4 <i>Entrevista Coletiva</i> .....	85
2.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO .....	86
<b>3 EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ARTES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS (ARTIGO A)</b> .....	<b>92</b>
3.1 EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO: CONTEXTO, DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS .....	95
3.1.1 <i>Economia criativa: contexto para o empreendedorismo artístico</i> .....	95
3.1.2 <i>Empreendedorismo artístico: definições e perspectivas</i> .....	97
3.2. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ARTES: CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS .....	99
3.2.1 <i>Propósito e importância de aprendizagem</i> .....	99
3.2.2 <i>Conteúdos de aprendizagem</i> .....	100
3.2.3 <i>Pedagogias</i> .....	102
3.2.4 <i>Originalidades</i> .....	103
3.3. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ARTES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS ..	105
3.4. CONCLUSÕES .....	108
<b>4 A EMOÇÃO DO EMPREENDEDORISMO: A DINÂMICA SOCIOCULTURAL COMO PERSPECTIVA DE RENOVAÇÃO TEÓRICA (ARTIGO B)</b> .....	<b>115</b>
4.1. EMOÇÃO NA PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO.....	118
4.1.1 <i>Concepções de empreendedorismo e empreendedor</i> .....	119
4.1.2 <i>Perspectivas teóricas de emoção</i> .....	120
4.1.3 <i>Categorias emocionais</i> .....	123
4.1.4 <i>Impactos emocionais</i> .....	124
4.1.5 <i>Panorama e desafios da pesquisa sobre emoção do empreendedorismo</i> .....	125
4.2. RENOVANDO A PERSPECTIVA DE EMOÇÃO NAS PESQUISAS SOBRE EMPREENDEDORISMO .....	127
4.2.1 <i>A perspectiva sociocultural das emoções</i> .....	128
4.2.2 <i>A perspectiva dinâmica das emoções</i> .....	129
4.3. DISCUSSÃO: NOVAS VEREDAS PARA A PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO E EMOÇÕES.....	130
<b>5 EMOTION IN ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: PASSION IN ARTISTIC ENTREPRENEURSHIP PRACTICE (ARTIGO C)</b> .....	<b>142</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>143</b>
5.1 EMOTION IN ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: PASSION, EDUCATION AND ARTISTIC ENTREPRENEURSHIP.....	144
5.1.1 <i>Emotion and passion in entrepreneurship</i> .....	145
5.1.2 <i>Emotion and passion in educational processes</i> .....	147

5.2 RESEARCH METHOD .....	148
5.2.1 <i>The educational practice</i> .....	148
5.2.2 <i>Empirical material</i> .....	150
5.2.3 <i>The process of analysis</i> .....	151
5.2.4 <i>Dynamics of passion in the practice of EEA</i> .....	153
5.2.5 <i>Passion tensions on EEA practice</i> .....	156
5.3 DISCUSSION.....	161
<b>6 EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: RESILIÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA EDUCACIONAL PARA O EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO (ARTIGO D).....</b>	<b>174</b>
6.1. EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: RESILIÊNCIA EMOCIONAL, EMPREENDEDORISMO E EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO.....	179
6.1.1 <i>Emoção e resiliência emocional na educação empreendedora</i> .....	179
6.1.2 <i>Emoção e resiliência emocional no empreendedorismo</i> .....	180
6.2 RESILIÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA EDUCACIONAL PARA O EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO .....	183
6.2.1 <i>Metodologia de pesquisa</i> .....	183
6.2.2 <i>A prática educacional</i> .....	187
6.2.3 <i>Análise: contextos educacionais para a resiliência emocional</i> .....	189
6.2.4 <i>Análise: práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional</i> .....	191
6.3. DISCUSSÃO: EMOÇÃO E RESILIÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA.....	195
6.3.1 <i>Emoção na educação empreendedora</i> .....	195
6.3.2 <i>Emoção na educação empreendedora nas artes</i> .....	200
CONCLUSÃO .....	201
<b>7. A EMOÇÃO DO EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO: A JORNADA EMPREENDEDORA DE UM MÚSICO BAIANO (ARTIGO E).....</b>	<b>208</b>
7.1. CASO PARA ENSINO .....	209
7.1.1 <i>Empreendendo no fogo da paixão</i> .....	209
7.1.2 <i>Enfrentando as primeiras dificuldades e vivenciando as primeiras emoções</i> .....	212
7.1.3 <i>Encarando a frustração do fracasso empreendedor e artístico</i> .....	214
7.1.4 <i>Degustando a alegria da realização e realimentando a paixão pelo empreendedorismo artístico</i> .....	218
7.1.5 <i>Resistindo aos extremos emocionais</i> .....	220
7.1.6 <i>Equilibrando a emoção de empreender de verdade</i> .....	222
7.2. NOTAS DE ENSINO .....	224
7.2.1 <i>Sinopse</i> .....	224
7.2.2 <i>Objetivos educacionais</i> .....	224
7.2.3 <i>Fonte de Informações</i> .....	224
7.2.4 <i>Uso pedagógico</i> .....	226

7.2.5	<i>Questões para discussão</i>	227
7.2.6	<i>Análise do caso e conexão com a literatura</i>	228
7.2.6.1	Questão #1	228
7.2.6.2	Questão #2	230
7.2.6.3	Questão #3	232
<b>8.</b>	<b>DISCUSSÃO E IMPACTOS</b>	<b>239</b>
8.1	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA	241
8.1.1	<i>Paixão e EE</i>	241
8.1.2	<i>Resiliência emocional e EE</i>	242
8.1.3	<i>Emoções e EE: uma perspectiva integradora das emoções</i>	243
8.1.4	<i>Emoções na EE: a relevância da prática</i>	245
8.1.5	<i>Emoções do empreendedorismo como passo inicial para novos estudos em EE</i>	246
8.2	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ARTES	246
8.2.1	<i>Sistematização do conhecimento sobre EEA</i>	247
8.2.2	<i>Emoções e EEA</i>	248
8.2.2.1	Paixão e EEA	248
8.2.2.2	Resiliência emocional e EEA	249
8.3	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO	249
8.4	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO	250
8.5	CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA	251
<b>9</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>251</b>

## INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre educação empreendedora (EE) apresentou um rápido crescimento nos últimos 30 anos (ELMUTI; KHOURY; OMRAN, 2012; KATZ, 2003). Entre os diversos temas presentes nestes estudos, encontramos discussões sobre a influência da EE na intenção empreendedora dos estudantes (ALMEIDA *et al.*, 2008; BASTOS; PEÑALOZA, 2006; KRUEGER; SUSSAN, 2017), pedagogias de ensino-aprendizagem do empreendedorismo e sua efetividade no processo educacional (KATZ, 2003; KÜTTIM *et al.*, 2014; NECK; NECK; MURRAY, 2018) e conteúdos programáticos (DORNELAS, 2015). Alguns pesquisadores defendem a adoção de uma aprendizagem mais ativa (MASON; ARSHED, 2013), ressaltando a importância da experiência (ARAUJO; DAVEL, 2018) e da utilização de métodos como incubadoras de empresas e empresas juniores (ROCHA; FREITAS, 2014). Entretanto, ainda é bastante evidente o uso de práticas tradicionais como casos para ensino, aulas expositivas e desenvolvimento de planos de negócios (ANASTASIOU; ALVES, 2012; GIELNIK; FRESE; *et al.*, 2015; PITTAWAY; COPE, 2007).

Apesar dos avanços das pesquisas, ainda existem muitos aspectos a serem discutidos para desenvolver novos caminhos para a EE. Uma temática extremamente importante, mas ainda pouquíssimo explorada pelos estudos do campo são as *emoções*. A necessidade de estudarmos sobre as relações entre emoções e EE é corroborada por diversos autores que consideram a ausência de estudos sobre o tema uma lacuna importante a ser revista no campo (JONES, SALLY; UNDERWOOD, 2017; NABI *et al.*, 2017; ZAMPETAKIS; KAFETSIOS; MOUSTAKIS, 2016). A formação hoje pretendida, de pessoas competentes e com atitude empreendedora, ficará sempre incompleta se as dimensões emocionais não forem somadas ao desenvolvimento cognitivo (MOSQUERA; STOBAUS; HENGEMÜHLE, 2011).

Existe uma urgente necessidade de aprofundarmos o entendimento a respeito das relações entre emoções e EE por, no mínimo, duas razões. A primeira razão é que a atividade empreendedora é profundamente pautada e mediada pelas emoções. O empreendedorismo é uma atividade extremamente emocional (GOSS, 2008), na qual os envolvidos experimentam intensas relações afetivas (CARDON *et al.*, 2005). Uma análise mais detida das pesquisas sobre emoções e empreendedorismo revela que as emoções estão relacionadas a diferentes processos que sustentam o fenômeno empreendedor: (a) o querer, (b) o criar, (c) o fracassar e, (d) o convencer (ÁVILA; DAVEL, 2019). As emoções são essenciais para despertar e manter o desejo genuíno de querer empreender. Sabe-se que o elemento emocional é potencializador de aspectos cruciais para o desejo empreendedor como a motivação (PATZELT; SHEPHERD,

2011), o engajamento (CARDON *et al.*, 2009) e o fortalecimento de uma identidade empreendedora positiva (MARKOWSKA *et al.*, 2015). Emoções exercem influência também sobre alguns aspectos importantes para a criação de empreendimentos. Tipos de emoções como a alegria e o medo influenciam a avaliação e exploração de oportunidades empreendedoras (WELPE *et al.*, 2012). As tomadas de decisões, por sua vez, especialmente aquelas relacionadas ao ato de iniciar um empreendimento, são afetadas pela insegurança e a ansiedade (FRANCO; SANCHES, 2016). O fracasso gera fortes emoções negativas para os indivíduos empreendedores (SHEPHERD; PATZELT, 2018), fazendo com que, em alguns casos, venham a desenvolver quadros depressivos (UCBASARAN *et al.*, 2013). A fim de evitar o alto custo emocional resultante do fracasso, muitos empreendedores até mesmo procrastinam o encerramento de suas empresas (SHEPHERD; COVIN; KURATKO, 2009). O processo de convencimento é diretamente influenciado pelas emoções em um contexto empreendedor. Empreendedores sociais, por exemplo, ao tentarem convencer grupos de *stakeholders*, se utilizam de narrativas capazes de gerar respostas emocionais nas partes interessadas (ROUNDY, 2014). Ao mesmo tempo, nas situações em que os empreendedores apresentam planos de empreendimentos sem fins lucrativos, a paixão destes indivíduos costuma ser fundamental para o convencimento de possíveis investidores (CHEN; YAO; KOTHA, 2009).

A segunda razão para discutirmos as emoções na EE é que diversos elementos do processo educacional em geral são mediados por emoções. Sabe-se que as emoções afetam o envolvimento, o desempenho e o interesse dos estudantes em diferentes ambientes pedagógicos (PEKRUN, 2006) e que algumas das habilidades mais recrutadas durante os processos educacionais como atenção e memória, são profundamente afetadas por elas (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007). A aprendizagem, importante componente da educação, não é apenas um processo cognitivo, mas também emocional. Diferentes autores ressaltam que o aprendizado é especialmente influenciado por aspectos afetivos (HILGARD, 1980; PIAGET, 1952; SHEPHERD; WIKLUND; HAYNIE, 2009) e que as pessoas aprendem de modo mais efetivo quando estão emocionalmente envolvidas (TAYLOR; STATLER, 2014). Para Zull (2006), a emoção é a base do aprendizado. Segundo o autor, as substâncias químicas da emoção agem modificando a força e a contribuição de cada parte do ciclo de aprendizagem.

Entre os raríssimos estudos que abordam timidamente as emoções no campo da educação empreendedora (VERZAT, 2017) destacamos algumas importantes lacunas a serem discutidas. Embora as pesquisas do campo raramente contemplem os aspectos emocionais como foco principal, existem algumas pesquisas que discutem, ainda que indiretamente, temas como o desenvolvimento de habilidades emocionais, aquisição do autocontrole e antecipação de



futuras emoções negativas (ELMUTI; KHOURY; OMRAN, 2012; JEAN; DEGEN, 2013; SHEPHERD, 2004; ZAMPETAKIS; KAFETSIOS; MOUSTAKIS, 2016). Ao avaliarmos esta incipiente produção acadêmica sobre emoções e EE, identificamos a existência de duas lacunas teóricas especialmente importantes que podem ser minimizados por novos estudos: a) a ausência de uma perspectiva teórica mais atual, abrangente e integradora das emoções e b) a ausência de estudos acerca de categorias emocionais específicas, em especial da paixão e da resiliência emocional.

A **primeira lacuna** aponta que os estudos em EE carecem de uma perspectiva teórica mais atual, abrangente e integradora das emoções. Especificamente, identificamos a ausência de uma abordagem que compreenda as emoções a partir de seus aspectos socioculturais e dinâmicos. A necessidade desta atualização justifica-se na medida em que diversos aspectos importantes do empreendedorismo como negociações, tomadas de decisões e desenvolvimento de produtos (COLE; COX; STAVROS, 2018; ELFENBEIN, 2007; FRANCO; SANCHES, 2016) não são realizadas por indivíduos isolados, mas por grupos de pessoas que interagem de modo emocionalmente intenso e dinâmico. O ato empreendedor não pode ser totalmente explicado por referência ao agente individual (LINDGREN; PACKENDORFF, 2003a). O empreendedorismo é um fenômeno coletivo e construído por atos executados durante as interações dos indivíduos em um processo social, além de caracterizado por transformações constantes (DOWNING, 2005; LINDGREN; PACKENDORFF, 2003a; ZAHRA; JENNINGS; KURATKO, 1999)

Especificamente, propomos uma abordagem teórica que integre as perspectivas sociocultural e dinâmica das emoções e que denominaremos de *dinâmica sociocultural das emoções*. Consideramos que esta abordagem integrativa, através da qual seja possível compreender as emoções enquanto fenômenos mutáveis e transformativos (perspectiva dinâmica) e ao mesmo tempo sujeitos às interações sociais e valores culturais (perspectiva sociocultural) pode contribuir substancialmente para desenvolver as reflexões sobre a temática no contexto da EE. A seguir, explicaremos brevemente cada uma das perspectivas que compõem a abordagem proposta, discutindo ao mesmo tempo como as pesquisas em EE podem ser enriquecidas ao se utilizarem dela como lente teórica para discutir as emoções.

A primeira perspectiva que propomos como parte integrante de uma abordagem teórica adequada ao estudo das emoções no contexto da educação empreendedora é a *perspectiva sociocultural* das emoções. Segundo os adeptos desta perspectiva, as emoções não são simples respostas naturais, mas sim relacionadas às interações sociais, moldadas por valores morais e significados de cada sistema cultural na qual se manifestam (BROWN, STEVEN, 2005;

HARRÉ, 1986). Nesse sentido, embora as emoções ocorram através de um processo influenciado por diferenças individuais, elas são adquiridas através da experiência e regidas pelas normas do grupo social (ELFENBEIN, 2007).

Podemos compreender melhor a perspectiva sociocultural das emoções a partir de seu desmembramento em dois termos: “socio” no sentido de convívio social e “cultural” no sentido dos valores culturais que estão imbricados nesta convivência. Em geral, entre os poucos estudos de EE que discutem as emoções, observamos que tanto os aspectos sociais quanto os culturais foram basicamente desconsideradas. Por exemplo, uma única pesquisa do campo de EE (ARPIAINEN *et al.*, 2013) traz uma reflexão um pouco mais focada na questão da influência social sobre as emoções. As situações sociais vivenciadas pelos estudantes através de uma empresa-equipe apoiada por treinadores ofereceram alguns insights a respeito das manifestações emocionais que surgiram a partir destas interações. Embora o artigo de Arpiainen *et al.* (2013) ofereça alguns resultados relevantes, certos aspectos do estudo são realmente insuficientes. O autor demonstra que os processos sociais geraram reações emocionais nos estudantes, mas não descreve com precisão quase nenhuma delas. Embora chegue a citar emoções como preocupação, estresse, frustração e ansiedade, não é possível entender com clareza como ocorreram ou quais desdobramentos se deram em consequência delas. Adicionalmente, as perguntas utilizadas nas entrevistas não focam em entender detalhadamente as emoções, chegando no máximo a questionar de modo difuso sobre “motivação, relações e emoções sobre o empreendedorismo e aprendizagem empreendedora”.

Também não identificamos nenhum estudo em EE que tenha discutido a dimensão cultural das emoções. Consideramos que esta é uma questão a ser revista pois as emoções são fortemente moldadas pelos valores culturais (KEMPER, 1981; HARRÉ, 1986; WILLIAMS, 1998). Os valores culturais, por sua vez, exercem influência sobre o empreendedorismo (SHAPERO; SOKOL, 1982; THORNTON; RIBEIRO-SORIANO; URBANO, 2011). Diferentes valores culturais podem influenciar a decisão de criar novos negócios de maneiras específicas (THORNTON; RIBEIRO-SORIANO; URBANO, 2011), o que pode, em certa medida, explicar o fato de países com diferentes culturas exibirem níveis de empreendedorismo também distintos (KIBLER; KAUTONEN, 2016). Deste modo, um entendimento a respeito de como os elementos culturais podem interferir nas emoções durante o processo de EE possibilitaria um debate bastante enriquecedor para o campo.

A segunda perspectiva que integraria a abordagem teórica sugerida é a *perspectiva dinâmica* das emoções. Em oposição a um entendimento da emoção como elemento estático e predeterminado, a abordagem dinâmica ressalta o seu caráter mutável, transformativo e

adaptável. Para autores alinhados com esta perspectiva, emoções são fenômenos que evoluem continuamente, desdobram-se, flutuam, mesclam-se e transbordam ao longo do tempo (KUPPENS; VERDUYN, 2017). Embora o aspecto dinâmico das emoções seja um tópico basicamente ausente nas escassas discussões sobre emoções no campo da EE, algumas pesquisas nos oferecem insights interessantes a este respeito. Em Arpiainen (2013), por exemplo, observamos como as emoções podem modificar-se de modo dinâmico durante o processo educacional do empreendedorismo. Neste estudo, como os alunos foram consultados três vezes por meio de entrevistas semiestruturadas individuais (no início, no meio e no final do programa) foi possível acompanhar a transformação emocional ocorrida ao longo do processo. A questão da transformação dinâmica das emoções em um contexto de EE também é discutida por Araújo e Davel (2019). Compreender como emoções positivas e negativas se alternam e se misturam durante a prática educacional e quais os desdobramentos desse processo para a EE é uma reflexão importante que pode ser enriquecida ao analisarmos as emoções através de uma abordagem dinâmica.

A **segunda lacuna** que identificamos nas pesquisas de EE diz respeito à ausência de discussões mais profundas sobre determinadas categorias emocionais. Em especial, não existem estudos que discutam o papel da *paixão* e da *resiliência emocional* no processo de EE. Tanto a paixão quanto a resiliência emocional são construtos ricos, que se relacionam com diversos outros tipos de emoções. A seguir, discutiremos alguns aspectos que justificam uma investigação do papel da paixão e da resiliência emocional na EE.

A *paixão* é apontada como um dos tipos emocionais mais relevantes para o empreendedorismo. Considerada um combustível poderoso e fonte de motivação para os empreendedores (CARDON *et al.*, 2009; CHEN; YAO; KOTHA, 2009), a paixão pode levar os indivíduos a realizarem seus projetos empreendedores, independente de qualquer motivação econômica (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011). No que tange aos processos educacionais, está relacionada ao desempenho dos alunos (BONNEVILLE-ROUSSY; LAVIGNE; VALLERAND, 2011), persistência (MAGEAU *et al.*, 2009) e motivação para aprender (RUIZ-ALFONSO; LEÓN., 2017).

A *resiliência emocional*, definida como a capacidade de responder, se adaptar e recomeçar após a adversidade (D'ANDRIA; GABARRET; VEDEL, 2018), é essencial no enfrentamento do estresse e incertezas inerentes ao empreendedorismo (CORNER; SINGH; PAVLOVICH, 2017). A resiliência emocional é também essencial para vencer desafios cruciais do empreendedorismo como a recuperação dos fracassos empresariais (SHEPHERD, 2004) e a posterior reentrada no mundo dos negócios (HAYWARD *et al.*, 2010). Nesse

sentido, tão importante quanto adquirir habilidades técnicas e conceituais, é desenvolver a capacidade de ser resiliente frente aos desafios emocionais recorrentes nos ambientes incertos do empreendedorismo (HONG; ESSIG; BRIDGSTOCK, 2011).

Entre os diversos ambientes que poderiam ensejar uma discussão que englobe emoções e EE, consideramos o **campo das artes** como especialmente promissor. Existem três justificativas para esta afirmação: a) a emoção exacerbada presente nos empreendimentos artísticos, b) a importância do empreendedorismo artístico para a economia criativa e, conseqüentemente, da EE nas artes neste contexto, e c) importância do avanço do conhecimento nas pesquisas sobre EEA (Educação Empreendedora nas Artes).

A primeira justificativa que posiciona o campo das artes como um espaço bastante adequado para a realização de discussões sobre emoções e EE é a *emoção exacerbada presente nos empreendimentos artísticos*. Embora as emoções sejam observadas em diferentes ambientes nos quais ocorre o empreendedorismo (ALBASHRAWI; ALASHOOR, 2017; BINIARI, 2012; ZAMPETAKIS; KAFETSIOS; MOUSTAKIS, 2016), acreditamos que o elemento emocional está amalgamado aos empreendimentos artísticos de forma bastante peculiar. A emoção, naturalmente associada às atividades artísticas (WITKIN, 1974), é também parte inseparável dos empreendimentos artísticos. Na verdade, o próprio valor subjetivo do produto artístico está em transmitir, através do seu simbolismo e significado cultural, uma série de emoções para aqueles que o consomem (BRIDGSTOCK, 2013; MARINS; DAVEL, 2020), estando mais associado à experiência que emociona do que a algum tipo de valor utilitarista facilmente mensurável (MARINS; DAVEL, 2020; TOGHRAEE, 2017).

Independente de motivações econômicas, artistas empreendedores costumam manter uma relação bastante apaixonada com seus projetos (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011). Por outro lado, é exigido daqueles que se lançam no universo do empreendedorismo artístico uma grande dose de resiliência emocional. Além das dificuldades usualmente enfrentadas pelos empreendedores em geral, os artistas lidam com uma série de desafios emocionais peculiares. A intangibilidade do produto artístico e a subjetividade de seu valor simbólico (KHAIRE, 2017) contribuem para que os resultados sejam imprevisíveis, tornando os empreendimentos fortemente sujeitos ao fracasso comercial. Adicionalmente, existe uma tensão peculiar entre arte e comércio (CAVES, 2000), consequência da relação diferenciada que o artista mantém com seus empreendimentos. Para o artista, existe um conflito pessoal gerado pelo choque entre a necessidade de tornar seu produto artístico comercializável e seu desejo de expressão artística, o que pode trazer à tona questões sensíveis relacionadas à sua

identidade ou orientação político-ideológica.

A segunda justificativa relaciona-se à *importância do empreendedorismo artístico para a economia criativa e da EE nas artes neste contexto*. O conceito de economia criativa tem sido relacionado ao de indústrias criativas, ou seja, indústrias originadas na criatividade individual, habilidade e talento (COMUNIAN; FAGGIAN; JEWELL, 2014), cujos produtos e serviços são caracterizados por um grande valor simbólico e apresentam potencial para criação de emprego e riqueza por meio da geração e exploração da propriedade intelectual (DAVIES; GAUTI, 2013). Além disso, as indústrias criativas são reconhecidas por sua capacidade de produzir ideias inovadoras e benefícios sociais não monetizados (KOOYMAN; JACOBS, 2015). A economia criativa integra diferentes setores, mas é reconhecido que as artes ocupam uma função primordial para seu funcionamento, podendo ser consideradas o seu principal combustível impulsionador (PHILLIPS, 2010).

Para que representem este importante papel, entretanto, é necessário que ocorra a transformação deste potencial artístico, enquanto insumo, em valor econômico e social através de ações empreendedoras. Neste sentido, pode-se afirmar que o empreendedorismo artístico é um grande catalisador do desenvolvimento da economia criativa (VARBANOVA, 2017), um fenômeno imprescindível na conversão de ideias criativas em bens culturais e um processo pelo qual o capital cultural tangível é criado (PHILLIPS, 2010). Através dele, o consumo de arte torna-se viável, gerando todo um conjunto de importantes desdobramentos.

Infelizmente, apesar de toda a importância do empreendedorismo artístico, os artistas, agentes fundamentais neste contexto, nem sempre atuam espontaneamente ou conscientemente como empreendedores, demonstrando, em muitos casos, pouca identificação ou mesmo rejeição em relação a este papel (GANGI, 2014; KOLB, 2015). Deste modo, assim como o talento bruto precisa ser refinado através do treinamento artístico para que se atinja a excelência, é essencial que o potencial empreendedor dos artistas seja estimulado e aprimorado através da EE para as artes (DAMÁSIO; BICACRO, 2017). A EE nas artes, torna-se, portanto, essencial para o desenvolvimento do empreendedorismo artístico. Por meio dela, artistas podem aprender a tangibilizar suas criações, criando valor para a sociedade.

Além de essencial para o empreendedorismo artístico e, conseqüentemente, para todo o ecossistema da economia criativa, a EE nas artes é fundamental para viabilizar a inserção dos artistas no mundo do trabalho (VARBANOVA, 2017). A capacidade de agir de maneira empreendedora é uma demanda atual de quase todos os campos profissionais, mas configura-se como especialmente necessária às artes. Com remunerações inferiores às de áreas mais tradicionais (COMUNIAN; FAGGIAN; JEWELL, 2014) e baixa empregabilidade formal

(POLLARD; WILSON, 2014), os artistas podem buscar no empreendedorismo uma opção para viabilizar uma carreira profissional economicamente sustentável.

A terceira justificativa da escolha do campo das artes é *a necessidade de avançarmos os conhecimentos nas pesquisas sobre EE nas artes*. Como vimos, a EE nas artes é de fundamental importância para o amadurecimento e desenvolvimento do empreendedorismo artístico, fenômeno essencial para a economia criativa. Devido à sua importância, a EEA vem ganhando um espaço crescente nas instituições de ensino. Até 2016, foram documentadas nos Estados Unidos aproximadamente 168 instituições com 372 ofertas de cursos listados (ESSIG; GUEVARA, 2016). Acompanhando esta tendência, o número de pesquisas voltadas à EE nas artes vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Já existe uma série de estudos acadêmicos internacionais sobre a EEA (TOSCHER, 2019), que oferecem importantes contribuições através de abordagens e temas diversos (BRIDGSTOCK, 2013; ABREU; GRINEVICH, 2014; HANSON, 2019). Esta produção é encontrada em publicações de áreas variadas como: artes, humanidades, empreendedorismo e inovação, educação e carreira, gestão e negócios artísticos, educação musical e empreendedorismo artístico.

Apesar da recente expansão das pesquisas sobre EEA, podemos considerar que trata-se ainda de um campo jovem, com certas limitações e que, portanto, carece de novas pesquisas capazes de enriquecê-lo. Ainda necessitamos de discussões mais acuradas e aprofundadas, que podemos sistematizar em três grandes carências. A primeira carência diz respeito à necessidade de uma visão mais consolidada da EEA. Muitos estudos do campo limitam-se a descrever algumas pedagogias utilizadas e a sugerir possíveis ideias de aplicação prática (GANGI, 2014; TOSCHER, 2020). São pesquisas que não adotam uma perspectiva teórica compartilhada nem definições similares. Existem duas revisões de produção acadêmica (POLLARD; WILSON, 2014; TOSCHER, 2019) que ainda não oferecem uma visão integrada, robusta e atual da produção existente. A segunda carência diz respeito à discussão sobre a influência das emoções na EEA. Se os estudos sobre EE em geral já exploram timidamente as emoções dos estudantes (HÄGG, 2018), a discussão do tema é praticamente inexistente nos estudos sobre a EEA. Esta é uma lacuna crucial nas pesquisas do campo, que julgamos ser merecedora de atenção. Embora exista uma íntima relação entre as emoções e as práticas artísticas (WITKIN, 1974), curiosamente, as pesquisas de EEA não se debruçaram sobre a temática de modo aprofundado, atendo-se no máximo a algumas discussões isoladas e superficiais. O desafio emocional que o artista enfrenta ao empreender pode ser uma das mais significativas, devido ao apego subjetivo às suas ideias criativas (BROWN, RALPH, 2005). Uma metodologia de EEA não pode ser simplesmente copiada das escolas de negócios. É preciso uma educação mais

compatível com as peculiaridades do campo (BRIDGSTOCK, 2013), o que, segundo nosso entendimento, envolve a necessidade de uma discussão sobre os aspectos emocionais. Nesse sentido, argumentamos que uma investigação mais consistente a respeito das influências das emoções dentro da EEA pode trazer benefícios para o avanço do conhecimento no campo. A terceira carência observada no campo é a inexistência de pesquisas sobre o campo de EEA no Brasil. O Brasil é um país mundialmente reconhecido pela riqueza da sua produção artística em áreas diversas como a música, pintura, teatro e cinema. Apesar do histórico artístico do país, bem como a importância do empreendedorismo artístico para sua economia criativa, ainda não existem no Brasil pesquisas em EEA. O país vem buscando maneiras de aprimorar a EE como uma estratégia de crescimento econômico. Entretanto, não existem esforços acadêmicos no sentido de discutir a EE voltada a um segmento tão promissor como o empreendedorismo artístico. Consciente da importância da EEA, a comunidade acadêmica internacional já atentou para a urgência de avançar as reflexões no campo, mas ainda não existe praticamente nenhuma produção nacional a respeito do tema.

Diante da relevância de uma discussão que envolve emoções e educação empreendedora, bem como a adequação do campo das artes como ambiente para ensejar esta reflexão, formulamos a seguinte pergunta norteadora: **Como a emoção afeta o processo de EE e, em específico, na educação voltada para o empreendedorismo artístico?** A partir deste questionamento, definimos, portanto, como objetivo principal deste estudo: compreender, problematizar e discutir como as emoções afetam o processo de EE a partir da prática educacional do empreendedorismo artístico.

A partir das lacunas identificadas nas poucas pesquisas dedicadas às emoções no contexto da educação empreendedora, escolhemos a paixão e a resiliência emocional como as duas categorias emocionais principais a partir das quais desenvolvemos nossa pesquisa. Além disso, utilizamos como lente teórica a abordagem integradora explicada anteriormente: a dinâmica sociocultural das emoções.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- a) Integrar, consolidar, contextualizar e discutir conhecimentos sobre a EEA.
- b) Integrar e discutir conhecimentos sobre as emoções para o empreendedorismo, proporcionando um maior alinhamento com a perspectiva de emoção como dinâmica sociocultural.
- c) Discutir como as emoções afetam o processo de EE com foco na paixão, baseado na

prática educacional do empreendedorismo artístico.

- d) Discutir como a educação empreendedora pode ajudar os estudantes a desenvolverem a resiliência emocional, a partir da prática educacional do empreendedorismo artístico.
- e) Suscitar a aprendizagem sobre a importância e os desdobramentos das emoções para o empreendedorismo.

No sentido de atingir o objetivo desta tese, buscamos por uma metodologia de pesquisa baseada na prática. A escolha desta abordagem deu-se por três razões importantes. Primeiro, a abordagem baseada na prática potencializa a observação das emoções no campo. Através de atividades práticas, foi possível obtermos uma visão mais dinâmica de como as emoções ocorreram através das ações pedagógicas propostas e das interações sociais que foram vivenciadas *in loco* pelos estudantes. Experiências práticas de EE são capazes de fazer emergir emoções diversas como euforia, frustração, ansiedade e alegria e possibilitam aos estudantes aprenderem a lidar e conviver com elas (ARAUJO; DAVEL, 2020). Acreditamos também que, para o desenvolvimento da resiliência emocional, um dos focos principais de nossa pesquisa, a experiência prática é uma alternativa adequada, uma vez que, através dela os estudantes enfrentam percalços emocionais em situações do cotidiano (JONES, SALLY; UNDERWOOD, 2017).

A segunda razão diz respeito a um entendimento comum a diversos estudos do campo de EE que apontam para a necessidade de abordagens que aproximem teoria e prática. As pedagogias tradicionais de EE são bastante ancoradas em aulas expositivas, exercícios e trabalhos individuais (ROCHA; FREITAS, 2014; VIEIRA *et al.*, 2013) ou no desenvolvimento do plano de negócios, pedagogia de ensino dominante nos cursos de empreendedorismo (ROCHA; FREITAS, 2014). Outras pedagogias que se afastam um pouco mais da abordagem exclusivamente teórica, embora encontradas com menor frequência, são a utilização de estudos de casos e o uso de jogos e simuladores de empresas (RIDEOUT; GRAY, 2013). Adicionalmente, os estudos sobre EE nas artes também recomendam a utilização de métodos mais aplicados, por os considerarem mais adequados à prática do empreendedorismo artístico (ESSIG, 2009). A terceira razão para adotarmos a abordagem metodológica baseada na prática remete a questões de orientação epistemológica. Entendemos que esta abordagem não apenas está em consonância com uma orientação epistemológica da prática (RAELIN, 2007), como também agrega "práxis" para a educação em sala de aula, ajudando os estudantes a desconstruírem estruturas e sistemas que permeiam seus ambientes sociais.



O nosso interesse em relação às influências das emoções na EE não poderia tomar como referência uma teoria do que separasse teoria e prática, atribuindo ao conhecimento uma conotação de tangibilidade e permanência (LETICHE; HATTEM, 2000). Muito menos ceder à tentação de aceitar que o conhecimento deve ser acessado exclusivamente através da razão e do intelecto, e não por meio da experiência e da emoção do dia a dia (DAMASIO, 1994; DEWEY, 1938). A prática pode contribuir para nossa base de conhecimento de forma interativa e distinta da educação em sala de aula (RAELIN, 2007), estimulando uma reavaliação de significados mal interpretados encontrados na sabedoria convencional (REYNOLDS, 1997).

Para fundamentarmos a metodologia que propusemos para a pesquisa, recorreremos aos estudos baseados na prática (GHERARDI, 2019). A teoria desenvolvida nestes estudos oferece um leque de diferentes maneiras pelas quais as atividades práticas podem ser estudadas. Destacamos aqui três reflexões a esse respeito. Primeiro, o entendimento da *prática como realização*, a partir do qual a prática pode ser entendida como uma realização espaço-temporal de determinados praticantes conhecedores de ferramentas, tecnologias e regras. No caso de nossa pesquisa, a realização espaço-temporal está relacionada a um projeto empreendedor (que será detalhadamente explicado) realizado dentro de um prazo definido (um semestre), segundo regras e tecnologias definidas. A segunda reflexão sobre a prática é o *aspecto corporificado do saber*, relacionado com o conhecimento adquirido através dos sentidos e difícil de ser expressado em palavras (GHERARDI, 2019). A atividade prática possibilita um contato com os elementos emocionais enquanto componentes do processo educacional que supera substancialmente uma abordagem teórica. Nesse sentido, não existiria uma outra metodologia que criasse melhores condições para a investigação dos aspectos emocionais que permeiam o processo de EE. Por fim, o terceiro aspecto a ser considerado é o da *prática como um fazer do conhecimento* coletivamente, que destaca a importância do trabalho em grupo. Em especial, ressaltamos a íntima relação entre o conhecimento e o fazer prático, com ênfase no papel essencial das interações sociais que permeiam as atividades realizadas.

Utilizamos também como referência metodológica para nossa pesquisa duas obras de Neck et al. (2014, 2018), que abordam a aplicação da abordagem prática diretamente à EE. Os autores propõem uma metodologia de ensino a partir da ação, defendendo que o empreendedorismo é um método que demanda prática. Ressaltam, em especial, que, embora o empreendedorismo seja usualmente ensinado como um processo de etapas definidas, essa pode não ser a metodologia mais realista ou eficaz a ser adotada (NECK; GREENE; BRUSH, 2014). Para os autores, o empreendedorismo é caótico, complexo e sem plano linear estável. Deste

modo, não pode ser abordado como um processo previsível, no qual o indivíduo já conhece antecipadamente todos os resultados.

Para representar o campo das artes neste estudo, focalizamos o segmento da música. A música é uma arte na qual as emoções podem ser bastante evidenciadas tanto pelo artista que a compõe ou executa, quanto pelo público que a aprecia. A emoção de uma performance musical pode ser acompanhada e percebida de maneira síncrona e vívida a partir de cada mudança rítmica, melódica, nas expressões faciais do executante ou ainda no conteúdo das letras. No que tange ao empreendedorismo, existe um histórico relevante de iniciativas empreendedoras relacionadas com as artes musicais. Os músicos muitas vezes já atuam de forma empreendedora ao enfrentarem o desafio de mobilizar e gerenciar recursos para viabilizar suas produções criativas, ainda que muitas vezes não se percebam como empreendedores (BRIDGSTOCK, 2013). O negócio da música possui também um grande potencial econômico e pode ser considerado um dos mais rentáveis das indústrias criativas (IFPI, 2021b).

O campo empírico escolhido para a realização da pesquisa foi uma disciplina do curso de graduação em Música Popular da Universidade Federal da Bahia denominada *Administração para Músicos*. Foram realizadas cinco experiências educacionais ao longo de cinco semestres com os estudantes da disciplina, totalizando 24 meses durante os anos de 2019, 2020 e o primeiro semestre de 2021. O professor pesquisador responsável pela disciplina realizou a experiência com 20 alunos a cada um dos cinco semestres, dividindo-os em grupos que denominamos “*unidades de trabalho*” (UTs). Cada UT foi responsável por criar o que neste trabalho foi conceituado como “*experiência musical inovadora*” (EMI). A EMI é um tipo de produto ou projeto musical que foi criado durante as aulas pelos alunos a partir de orientações fornecidas pelo professor. Na experiência pedagógica que realizamos, a criação da EMI e sua posterior materialização foi a própria experiência de empreender. A EMI foi o empreendimento artístico criado pelos estudantes participantes. Ao longo dos semestres, eles aprenderam a planejar, criar, materializar e divulgar seus produtos, experimentando assim, uma experiência empreendedora real. Por fim, a cada semestre, a disciplina culminou com a apresentação das EMIs criadas pelos estudantes em um evento especial que denominamos de *Inovasom: experiências musicais*.

Para compreender como as emoções impactam a EE, com um foco na paixão e na resiliência emocional nós utilizamos as seguintes fontes de informação: documentos produzidos pelos estudantes, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas.

A tese é composta de cinco artigos (dois artigos teóricos, dois artigos teóricos-empíricos

e um caso para ensino), além desta introdução, capítulo de fundamentação teórica, capítulo metodológico, discussão e conclusão. O capítulo de fundamentação teórica apresenta todo o conteúdo que ofereceu suporte teórico para a pesquisa. Para reunir o embasamento necessário, foram utilizadas teorias dos campos de educação (com ênfase nas emoções), EE, EEA, empreendedorismo, empreendedorismo artístico, empreendedorismo musical, estudos sociais e organizacionais. O capítulo metodológico apresenta em detalhes a metodologia aplicada nesta tese, bem como desenho de pesquisa, etapas e interação com o material empírico. Em sequência, os cinco artigos abordam cada uma das sessões do estudo e estão formatados de acordo com as exigências das revistas acadêmicas para os quais foram submetidos. Respeitamos as formatações e limitações de cada uma das revistas que foram escolhidas seguindo o critério de qualificação e proximidade com o tema. Será possível, portanto, observar que os artigos variam na quantidade de palavras, caracteres, formatação de citações e referências. O objetivo do primeiro artigo, teórico, é integrar, consolidar, contextualizar e discutir conhecimentos sobre a EEA. Os resultados foram uma reflexão sobre a importância do empreendedorismo artístico para a economia criativa, definição do empreendedorismo artístico a partir de quatro âncoras conceituais, apresentação de uma visão consolidada da produção sobre EEA e identificação de três desafios cruciais a serem enfrentados pelas pesquisas futuras em EEA (o choque entre as identidades artística e empreendedora, a importância da educação ancorada na prática e a ausência de um debate acerca do papel das emoções). O segundo artigo, também teórico, tem o objetivo de integrar e discutir conhecimentos sobre as emoções para o empreendedorismo. Os resultados da pesquisa incluem a integração e consolidação da produção acadêmica sobre emoções e empreendedorismo a partir de sua organização (concepções de empreendedorismo e empreendedor, perspectivas da emoção, categorias emocionais e impactos emocionais), além da proposição da dinâmica sociocultural da emoção como alavanca para renovar teoricamente pesquisas futuras. O terceiro artigo é teórico-empírico, e discute como as emoções afetam o processo de EE com foco na paixão, baseado na prática educacional do empreendedorismo artístico. Este artigo trouxe como resultados a identificação de duas dinâmicas da paixão (transformadora e contagiante) e quatro tensões através das quais a paixão impacta a EE (indentificando/estranhando, agregando/desagregando, movendo/bloqueando e fortalecendo/enfraquecendo), além de propor reflexões e possíveis práticas educacionais. O quarto artigo, também teórico-empírico, discute como a EE pode ajudar a desenvolver a resiliência emocional dos estudantes a partir da prática educacional do empreendedorismo artístico. Os principais resultados foram a elaboração conceitual de quatro contextos educacionais emocionalmente desafiadores, cinco

práticas educacionais para o desenvolvimento da resiliência emocional e a proposição de novas reflexões acerca dos contextos e práticas no âmbito da EE, bem como reflexões específicas para o campo da EE nas artes. O quinto artigo é um caso para ensino e objetiva proporcionar aprendizagem sobre a importância e os desdobramentos das emoções para o empreendedorismo, a perspectiva sociocultural da emoção no contexto do empreendedorismo e o papel fundamental e intenso da emoção no contexto do empreendedorismo artístico. O caso narra a história fictícia de um jovem músico, que pretende empreender em seu trabalho artístico, enfrentando todos os movimentos e desafios emocionais típicos de um empreendedor. Na sessão de discussão, abrimos caminhos para novas pesquisas, refletimos sobre os limites deste estudo e elencamos os resultados da tese.

O presente trabalho não possui relevância apenas para os campos da EE e EEA. Ainda que de forma menos direta, o estudo também contribui para o avanço das pesquisas sobre empreendedorismo e empreendedorismo artístico. Para as **pesquisas sobre empreendedorismo** este estudo contribui em duas principais direções. A primeira contribuição diz respeito à proposição de uma nova perspectiva teórica das emoções. As emoções já estão presentes nos estudos do campo do Empreendedorismo, que abordam temáticas como a inveja, medo, alegria e inteligência emocional (BINIARI, 2012; GARCÍA-CABRERA; DÉNIZ-DÉNIZ; CUÉLLAR-MOLINA, 2015; WELPE *et al.*, 2012). Entretanto, essas pesquisas, assim como ocorre no campo da EE, carecem de uma perspectiva teórica mais refinada e atual. Desta forma, a perspectiva que propomos como lente teórica neste estudo (dinâmica sociocultural das emoções), alinhada a diferentes campos do conhecimento como Antropologia, Sociologia e Estudos Organizacionais (HARRÉ, 1986; FINEMAN, 2003), pode oferecer novos horizontes para as pesquisas sobre o empreendedorismo. A segunda contribuição diz respeito à inclusão do campo das artes nos estudos sobre empreendedorismo. Apesar da relevância do empreendedorismo artístico enquanto catalisador da economia criativa (VARBANOVA, 2017), o tema ainda é praticamente excluído das discussões do campo do empreendedorismo, salvo algumas poucas exceções (CAMPOS; DAVEL, 2018). Incluir as artes nas discussões do campo, significa ampliar o entendimento sobre o empreendedorismo para além dos setores tradicionalmente presentes nas pesquisas, como telecomunicações e tecnologia (ALBASHRAWI; ALASHOOR, 2017; BINIARI, 2012; LI *et al.*, 2017). Assim, pesquisadores poderão renovar sua visão do empreendedorismo ao entenderem com maior profundidade certas peculiaridades do empreendedorismo artístico, como, por exemplo, a lógica não econômica e a importância do simbolismo nos produtos artísticos.

Adicionalmente nosso estudo é representativo também para as **pesquisas em empreendedorismo artístico**. O campo de estudos em empreendedorismo artístico, pela importância e estágio de amadurecimento em que já se encontra, possui importância como campo do conhecimento autônomo, podendo ser classificado e estudado como tal. Uma pesquisa sobre a emoção na EE com foco nas artes beneficiará as pesquisas do campo de empreendedorismo artístico em dois aspectos principais. O primeiro aspecto relaciona-se ao amadurecimento das discussões sobre educação e formação para os futuros empreendedores artísticos. A EE nas artes é essencial para o estímulo do empreendedorismo artístico e, conseqüentemente, vital para o desenvolvimento da economia criativa (DAMÁSIO; BICACRO, 2017). Apesar disso, faltam pesquisas focadas nas especificidades da EE voltada para os setores criativos de um modo geral (HENRY; BRUIN, 2011; FERREIRA, 2014), além de debates sobre uma EE específica para a formação de empreendedores artísticos (MARINS; DAVEL, 2020). O segundo aspecto diz respeito às emoções. Embora as discussões deste estudo sejam direcionadas em um plano principal para a EEA, nossas discussões sobre o tema trazem reflexões e contribuições também para as pesquisas em empreendedorismo artístico. Embora a emoção seja um tema presente em boa parte dos estudos sobre empreendedorismo em diferentes segmentos (MUTTI, 2011; ARPIAINEN *et al.*, 2013; GONDIM; MARKOWSKA *et al.*, 2015), inexistem pesquisas voltadas ao empreendedorismo artístico que discutam o tema. Esta é uma lacuna importante, pois, considerando a emocionalidade peculiar dos empreendedores artísticos (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011), um debate acerca das emoções pode originar importantes contribuições para o campo.

A pesquisa possui forte relevância para a carreira profissional do pesquisador responsável por este estudo. O pesquisador iniciou sua carreira como músico profissional há quase trinta anos. Ao longo de sua trajetória profissional, não apenas atuou como colaborador dos projetos profissionais de outros artistas, mas também criou diversos grupos musicais. Tempos depois, passou a empreender nos setores da educação musical e dos eventos corporativos e sociais com serviços de música ao vivo, sonorização e iluminação profissionais.

Durante todo esse período, sempre foi incomodado por uma deficiência que percebia na maioria dos músicos profissionais: a ausência de uma atitude e mentalidade empreendedoras. Com seu ingresso na Escola de Música (EMUS) da UFBA, além de lecionar disciplinas relacionadas à formação artística como Harmonia, Improvisação, Piano Popular, entre outras, teve a oportunidade de atuar como professor da disciplina Administração para músicos. A partir desse momento, começou a aproximar-se do empreendedorismo, não apenas no papel de empreendedor, mas também de educador preocupado em como levar até os estudantes uma

visão amadurecida sobre o empreendedorismo musical.

Os resultados da pesquisa serão importantes também para a prática profissional de três grupos de indivíduos: a) educadores dedicados ao ensino do empreendedorismo, b) empreendedores e potenciais empreendedores e c) os artistas. Ao terem contato com as contribuições teóricas resultantes da pesquisa, os **educadores dedicados ao ensino do empreendedorismo** terão a chance de aprimorar suas práticas ao considerarem as emoções em suas abordagens. Este olhar para o aspecto emocional vai em direção a uma EE mais inclusiva, que considera o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora acessível a todas as pessoas e menos restrita à ideia de formar criadores de empresas. Estes profissionais poderão, a partir dos conhecimentos gerados, introduzir novas ideias em suas atuações pedagógicas. A pesquisa trará alguns benefícios específicos para os educadores do campo da EEA (educação empreendedora nas artes), ao discutir uma série de peculiaridades de uma educação direcionada ao desenvolvimento do potencial empreendedor dos artistas. Os **empreendedores e potenciais empreendedores** também serão beneficiados em suas atuações profissionais. Os empreendedores poderão se conscientizar da importância das emoções para o processo empreendedor, tornando-se mais preparados para lidarem com os desafios emocionais inerentes a ele. Além disso, ao contribuir para um entendimento mais atual e ampliado tanto da EE quanto do próprio empreendedorismo, o estudo contribui para que pessoas que não se enxergam como empreendedoras, passem a agir de modo empreendedor em suas vidas, realizando seus projetos pessoais e transformando socialmente o seu ambiente. Os **artistas** nem sempre atuam espontaneamente ou conscientemente como empreendedores, demonstrando, em muitos casos, pouca identificação com este papel (GANGI, 2014; KOLB, 2015). Entretanto, em um setor no qual a baixa empregabilidade e a pequena oferta de empregos formais é característica (POLLARD; WILSON, 2014), a mentalidade empreendedora pode ser bastante útil para viabilizar uma carreira sustentável. Nesse sentido, a falta de habilidade empreendedora de muitos artistas pode se tornar um fator limitante (BROWN, 2005). Tradicionalmente, a educação artística sempre foi direcionada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas, enquanto conteúdos ligados ao empreendedorismo sempre tenderam a ocupar um lugar menos importante nos programas pedagógicos (BENNETT; BRIDGSTOCK, 2015). A pesquisa contribui para o amadurecimento de uma EE mais adequada aos propósitos e características dos artistas (e que considera plenamente as emoções), ampliando e refinando o debate acerca do desenvolvimento do potencial empreendedor destes profissionais.

Por fim, esta pesquisa é relevante para a sociedade em geral. A economia criativa é responsável pela criação de riquezas e produção de benefícios sociais não monetizados (DAVIES; GAUTI, 2013; KUHLKE; KOOYMAN; SCHRAMME, 2015), sendo o empreendedorismo artístico a força principal deste sistema. Ao proporcionar conhecimentos sobre a EE nas artes, contribuimos na formação do material humano capaz de sustentar a engrenagem do empreendedorismo artístico. Assim, toda a sociedade será beneficiada pelas vantagens que os empreendimentos artísticos podem oferecer ao transformar as cidades em ambientes com maior diversidade cultural, melhor qualidade de vida e com grande potencial de desenvolvimento econômico através do incremento do turismo e atração de investimentos.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 O CAMPO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

O primeiro campo que exploramos para construir o arcabouço teórico da pesquisa foi o campo da EE. Em especial, focalizamos alguns aspectos que consideramos mais relevantes para as especificidades da pesquisa, a saber: a) estudos que abordam as emoções no contexto da EE, e b) importância da prática nas pedagogias utilizadas para o ensino do empreendedorismo.

Os **estudos que abordam as emoções no contexto da EE** ocuparam um espaço especial em nossa fundamentação teórica. Embora não existam muitas pesquisas dedicadas exclusivamente ao tema, o que fundamenta entre outros aspectos a importância e originalidade do nosso estudo, alguns autores já exploram timidamente a temática. Existem duas revisões de literatura focadas nas emoções no contexto da EE. A primeira delas (JONES; UNDERWOOD, 2017) propõe um modelo teórico para entender melhor as emoções na EE a partir de uma revisão dos artigos existentes sobre educação, emoções e empreendedorismo. A segunda revisão (KELLER; KOZLINSKA, 2019) traça um panorama dos trabalhos focados em emoções e EE, enfatizando a questão do impacto educacional sobre a intenção empreendedora. No Brasil, o único estudo dedicado à emoção da EE (ARAUJO; DAVEL, 2020) sugere que novas pesquisas podem aprofundar os conhecimentos acerca das emoções que surgem durante o processo pedagógico.

Para tratar da resiliência emocional na EE, foram muito úteis as pesquisas que discutem a importância de desenvolver nos estudantes habilidades que os preparem para lidarem emocionalmente com falhas e conflitos (SHEPHERD, 2004) e o autocontrole emocional (CHEUNG; AU, 2010; DEGEN, 2009; ELMUTI; KHOURY; OMRAN, 2012). Isso pode ser conseguido, por exemplo, através de estratégias como a antecipação de futuras emoções negativas a serem vivenciadas no empreendedorismo (ZAMPETAKIS, *et al.* 2017). Alguns estudos chegam a desenvolver especificamente algumas discussões a respeito de como é possível ensinar os alunos a desenvolverem a resiliência emocional (HJORTH, 2011). Uma das questões cruciais sobre o ensino da resiliência na EE é o enfrentamento do fracasso, experiência comum nas trajetórias de muitos empreendedores (SHEPHERD, 2004).

Igualmente importantes foram os autores de EE que tratam da **importância da prática nas pedagogias utilizadas para o ensino do empreendedorismo**. A produção mais atual em EE vem consolidando o entendimento de que uma EE deve ser ancorada em experiências práticas. Algumas pesquisas trazem uma visão crítica do panorama da EE, destacando que uma



das principais deficiências dos programas é o descompasso observado entre teoria e prática (SOUSA; SARAIVA, 2010; LIMA *et al.*; 2015).

Em consonância com esta constatação, Neck *et al* (2014), por exemplo, argumentam que é preciso evoluir na EE para todos os tipos de estudantes, utilizando um método baseado em ação e fundamentado em um conjunto de práticas. Ressaltam, em especial, que, embora o empreendedorismo seja usualmente ensinado como um processo de etapas definidas, essa pode não ser a metodologia mais realista ou eficaz a ser adotada (NECK; GREENE; BRUSH, 2014). Para os autores, o empreendedorismo é caótico, complexo e sem plano linear estável. Deste modo, não pode ser abordado como um processo previsível, no qual o indivíduo já conhece antecipadamente todos os resultados (NECK *et al.*, 2018). Especificamente, os autores sugerem cinco práticas essenciais que devem ser incluídas na EE: a prática da experimentação, a prática da brincadeira, a prática da empatia, a prática da criação e a prática da reflexão, que estaria relacionada às outras práticas e potencializaria todas elas.

Um outro nome importante da EE, bastante alinhado com a ideia da prática como uma abordagem adequada ao estudo do empreendedorismo é Bengt Johannisson. Segundo ele, para que os estudantes desenvolvam as competências necessárias, devem cruzar as fronteiras da universidade. Para tanto, recomenda que os programas acadêmicos incluam parcerias com outras instituições e estimulem os discentes a colaborarem com parceiros externos, a fim de que construam capital humano e cultural por meio de redes pessoais (JOHANNISSON, 2016).

## 1.2 O CAMPO DE PESQUISAS SOBRE EE NAS ARTES

Diversas pesquisas sobre EE nas artes (EEA) nos ajudaram a embasar o presente estudo sobre emoções na EE. Uma vez que a pesquisa foi realizada a partir de uma experiência pedagógica no campo das artes, os estudos sobre EEA nos auxiliaram a direcionar a prática educacional proposta e torná-la mais adequada ao campo. Especificamente, nos interessou entender o que os estudos apresentam atualmente em termos de propósitos, conteúdos de aprendizagem, focos dos programas, abordagens pedagógicas, bem como as peculiaridades da EEA em relação a outros campos.

As pesquisas identificam dois importantes **propósitos** para justificar a importância do ensino do empreendedorismo no âmbito das artes: (a) ferramenta para inserção dos artistas no mundo do trabalho e (b) formação do ser humano que move a economia criativa. O **primeiro propósito** refere-se à utilização da EE como uma ferramenta para a inserção dos artistas no mundo do trabalho. A capacidade de agir de maneira empreendedora é uma necessidade atual em todos as áreas, mas isso aplica-se especialmente às artes. Atualmente, as carreiras artísticas

exigem não apenas habilidades criativas, mas também capacidade adaptativa e perspicácia comercial, fazendo com que os profissionais precisem conciliar domínios díspares, como imaginação artística e tarefas comerciais pragmáticas (LINGO; TEPPER, 2013). Deste modo, a EEA tem despertado o interesse de professores e administradores da educação superior, preocupados em oferecer uma resposta aos desafios que os estudantes enfrentam ao se formarem (GANGLI, 2014). Com remunerações inferiores aos de áreas mais tradicionais (COMUNIAN; FAGGIAN; JEWELL, 2014) e baixa empregabilidade (POLLARD; WILSON, 2014), os graduados em artes podem buscar no empreendedorismo uma opção para viabilizar suas carreiras, sendo a EEA essencial no preparo destes futuros profissionais.

O **segundo propósito** é a formação do ser humano que move a economia criativa. As universidades de artes desempenham um papel fundamental ao formar novos talentos, que são a base das ideias das indústrias criativas, mas a falta de habilidades empreendedoras destes graduados é um fator limitante (BROWN, RALPH, 2005). Uma vez que o empreendedorismo artístico é uma atividade vital para o desenvolvimento da economia criativa, existe uma expectativa atual sobre a contribuição das instituições educacionais das artes neste sentido (COMUNIAN; FAGGIAN; JEWELL, 2014), sendo essencial que promovam a propensão dos estudantes a serem empreendedores (DAMÁSIO; BICACRO, 2017).

As pesquisas em EEA apontam que, em geral, os conteúdos de aprendizagem dos cursos são focados em habilidades conceituais e habilidades técnicas. Algumas das *habilidades conceituais* apontadas como importantes nas pesquisas são resiliência e flexibilidade (KOOYMAN; JACOBS, 2015), persistência e tolerância a riscos (WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015), motivação e adaptação ao ambiente (BALLEREAU *et al.*, 2015). As *habilidades técnicas*, bastante relacionadas com metodologias mais tradicionais de EE também estão presentes em diversas obras (BALLEREAU *et al.*, 2015). Os aspectos técnicos de gestão são bastante valorizados em alguns programas (STRASSER, 2015) e reconhece-se que o artista empreendedor deve possuir capacidade gestora em operações, recursos humanos ou finanças (DAMÁSIO; BICACRO, 2017). Muitos professores de empreendedorismo artístico também consideram importante a aquisição de habilidades administrativas e organizacionais necessárias para facilitar o desempenho e a promoção de empreendimentos artísticos como, por exemplo, elaboração de planos de negócios, compreensão de direitos autorais e questões contratuais (BROWN, RALPH, 2005).

Constatou-se ainda que os principais focos dos programas em EEA são: redes, contexto, produto, carreira e identidade.

**Foco na rede.** Considerando que os empreendedores artísticos normalmente iniciam suas

atividades estruturados nos contatos que têm a sua disposição (POPRAWSKI, 2015), a preocupação com as redes que os empreendedores das artes devem formar é perfeitamente justificável. Deste modo, um programa de empreendedorismo artístico deve ajudar os artistas a cultivarem parceiros e redes externas ao ambiente institucional (WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015).

**Foco na identidade.** A identidade exerce uma grande influência sobre o empreendedor artístico. No caso de cursos de graduação, o desenvolvimento dessa identidade pode se iniciar no primeiro ano, quando os estudantes devem ser orientados sobre seus interesses, habilidades e valores de carreira, planejando quais opções de trabalho estariam alinhadas com eles (BRIDGSTOCK, 2013). Assim, as instituições de ensino devem ajudar os estudantes a desenvolverem uma identidade artística empreendedora, o que envolve encontrar oportunidades de negócios consistentes com seus valores e propósitos (BENNETT; BRIDGSTOCK, 2015).

**Foco na carreira.** Muitos autores associam a EEA com o desenvolvimento de carreira, sugerindo que os artistas devem ser expostos à uma educação que os auxilie a gerenciá-las (THROSBY; ZEDNIK, 2010), pois o desenvolvimento de habilidades empreendedoras também oferecerá vantagens para uma carreira de portfólio, tipicamente encontrada nas artes (HONG; ESSIG; BRIDGSTOCK, 2011). Este foco é consequência também de uma demanda recorrente entre os estudantes de artes, sobre como gerenciar melhor as suas carreiras artísticas (BENNETT; BRIDGSTOCK, 2015).

**Foco na audiência.** A maioria dos músicos continua sem atentar para a maneira pela qual a sua música é percebida pelo público. Muitos são capazes de desenvolver um bom produto, mas sem uma consideração adequada do mercado potencial e da aceitação do consumidor (DAMÁSIO; BICACRO, 2017). Neste sentido, uma habilidade essencial que esses artistas precisam desenvolver é a empatia, pois compreender o público-alvo é essencial para seus empreendimentos, enquanto uma falta de conexão com ele pode tornar-se um empecilho (BEECHING, 2016).

**Foco no contexto.** Para que a EEA desperte o interesse dos artistas, é necessário que seja adequada ao contexto deles (TOSCHER, 2019). Assim, os estudantes não associarão o empreendedorismo apenas a um mundo de negócios distante de suas realidades, mas sim como um meio viabilizador dos seus projetos artísticos.

Segundo a produção em EEA as principais estratégias utilizadas atualmente nos cursos são: (a) incubadoras e aceleradoras, (b) competições de conceitos de negócios e festivais e (c) processos de mentoria.

**As incubadoras e aceleradoras** são iniciativas que podem ser direcionadas para artistas, à comunidade, pequenas empresas do setor criativo ou um nicho mais específico, como jovens estudantes ou empresas com fins lucrativos. Isso equivale a dizer que, de acordo com o público ao qual se direcionam, elas podem ser classificadas como incubadoras de arte, incubadoras de desenvolvimento comunitário, incubadoras de estudantes e incubadoras comerciais (ESSIG, 2014). **As competições de conceitos de negócios e festivais** também são bastante frequentes. Existem mais de 15 concursos específicos para o empreendedorismo artístico em instituições americanas de ensino superior, além de outras competições não voltadas exclusivamente para as artes, mas abertas para outras categorias (ESSIG; GUEVARA, 2016). **A mentoria** é o terceiro tipo de recurso pedagógico mais utilizado. Exemplos de projetos que se utilizam da mentoria são o *Dance Apprentice – Mentor Learning and Teaching Model Project*, da *University of Sunderland, School of Arts, Design, Media and Culture*, onde mentores e aprendizes trabalham juntos em projetos da comunidade e o *Preparation for the Profession* do *Trinity College of Music* (BROWN, RALPH, 2005).

Existem certas **originalidades** nos cursos voltados à EEA dentre as quais podemos destacar: (a) centralidade da lógica intensiva da aprendizagem pela prática, (b) integração da prática criativa e artística, (c) gravitação em torno da lógica de projeto e (d) preocupação com a carreira empreendedora. Através de formatos pedagógicos centrados na **lógica intensiva da aprendizagem pela prática**, os estudantes de artes vivenciam poderosas experiências de aprendizagem (BLACKSHIRE, 2019), que vão muito além das dinâmicas em sala de aula utilizadas pelos cursos convencionais de empreendedorismo (SILVA; PATRUS, 2017). Estas experiências impactam profundamente a mentalidade empreendedora dos participantes (POLLARD; WILSON, 2014), além de promover a formação de importantes redes e parcerias com organizações externas e outros artistas empreendedores (THOM, 2015). **A integração da prática criativa e artística** é uma necessidade na EEA. No ato empreendedor, a mentalidade do artista responde fortemente à necessidade de criar algo novo (AGGESTAM, 2007). Assim, uma EEA contextualizada, com foco na criatividade (BALLEREAU *et al.*, 2015) e integrada com a prática artística, pode tornar o processo educacional mais estimulante para os estudantes (ESSIG, 2009). **A gravitação em torno da lógica de projeto** ao invés de priorizar a elaboração de um plano de negócios para a abertura de uma empresa é mais uma peculiaridade da EEA. O empreendedorismo pode ser entendido em termos de atos empreendedores temporários como projetos, por exemplo. Alguns indivíduos empreendedores dedicam seus esforços criativos a trabalhos baseados em projetos e acontecimentos culturais (LINDGREN; PACKENDORFF, 2003a) e algumas organizações que lidam com ambientes altamente dinâmicos e imprevisíveis

são baseadas em conjuntos de projetos (FERRIANI; CATTANI; BADEN-FULLER, 2009). Este é o caso de muitas carreiras nas artes, que se desenvolvem através de sequências de projetos independentes, como espetáculos, exposições e gravações de fonogramas, funcionando cada um deles como uma iniciativa empreendedora temporária. A quarta característica peculiar da EEA é a **preocupação com a carreira empreendedora**. Sendo a carreira artística construída por trabalhos temporários e raramente pautada em relações de emprego formal, o empreendedorismo estruturado pela carreira é uma opção promissora para os artistas. Assim, alguns projetos como o *Preparation for the Profession* apostam no contato com mentores profissionais para inspirar, motivar e preparar os estudantes para suas demandas profissionais, fazendo com que eles entendam certas características empreendedoras necessárias ao desenvolvimento sustentável de uma carreira artística (BROWN, RALPH, 2005). Para um jovem artista que deseja iniciar sua carreira, o aprendizado de teorias e práticas de empreendedorismo se torna uma parte importante de sua formação. Neste sentido, um dos papéis primordiais da EEA é ensinar os artistas a criarem oportunidades, planejar, gerenciar e dirigir suas carreiras artísticas (ESSIG, 2009). Para isto, os professores podem auxiliar os estudantes no desenvolvimento de portfólios profissionais e preparação para audições (HONG; ESSIG; BRIDGSTOCK, 2011).

### 1.3 O CAMPO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COM ÊNFASE NAS EMOÇÕES

Objetivando ampliar o embasamento teórico para a pesquisa sobre emoções na EE, recorreremos aos estudos do campo da educação em diferentes áreas (além da EE) para avaliarmos a influência emocional nos processos educacionais de modo geral. Diversos elementos do processo educacional são mediados por emoções. Sabe-se que as emoções afetam o envolvimento, o desempenho e o interesse dos estudantes em diferentes ambientes pedagógicos (PEKRUN, 2006) e que algumas das habilidades mais recrutadas durante os procedimentos educacionais como atenção e memória, são profundamente afetadas por elas (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007).

A aprendizagem, importante componente da educação, não é apenas um processo cognitivo, mas também emocional. Diferentes autores ressaltam que o aprendizado é especialmente influenciado por aspectos emocionais (PIAGET, 1952; HILGARD, 1980; BROWN, 2000; SHEPHERD *et al.*, 2009) e que as pessoas aprendem de modo mais efetivo quando estão emocionalmente envolvidas (TAYLOR; STATLER, 2014). Para Zull (2006), a emoção é a base do aprendizado. Segundo o autor, as substâncias químicas da emoção agem modificando a força e a contribuição de cada parte do ciclo de aprendizagem.

Nos contextos organizacionais, a influência das emoções sobre a aprendizagem pode interferir na resistência ou abertura dos indivíduos a mudanças nas organizações (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001). A maneira pela qual a aprendizagem ocorre para os gerentes é extremamente emocional. Emoções indesejadas como ansiedade, medo e stress podem interferir na aprendizagem destes indivíduos e gerar sobrecarga ou incapacidade (FINEMAN, 1997).

As emoções geradas a partir das relações sociais nos ambientes educacionais são influenciadoras importantes do processo de aprendizagem. Experiências emocionais positivas vivenciadas nas relações interpessoais podem auxiliar na aprendizagem, ao passo em que experiências negativas podem ser prejudiciais (GABRIEL, 2002). A transmissão de conhecimentos e habilidades é altamente dependente da natureza da relação entre aluno e professor, entre os colegas e da instituição de ensino como um todo (SALZBERG-WITTENBERG; HENRY; OSBORNE, 1983). Estudantes que possuem boas relações emocionais em seus ambientes de aprendizagem terão mais energia para estudar, ficarão menos apreensivos em relação a avaliações e sanções e verão seu medo de autoridade diminuir (VERZAT; O'SHEA; JORE, 2017a).

### **1.3.1 Paixão e educação**

Alguns estudos a respeito da paixão no contexto educacional foram utilizados para auxiliar na discussão sobre o papel deste tipo emocional na EE. Um conceito teórico que parece interessante aos nossos propósitos é o de paixão harmoniosa, focado na maioria dos estudos por causa de seus benefícios para a educação (BONNEVILLE-ROUSSY; LAVIGNE; VALLERAND, 2011; RUIZ-ALFONSO; LEÓN, 2016). Entende-se por paixão harmoniosa aquela que leva os sujeitos a se envolverem livremente na atividade que amam. Pessoas harmoniosamente apaixonadas sentem que a atividade está de acordo com seus valores e outros aspectos de suas vidas, experimentando níveis mais elevados de concentração, fluxo e energia enquanto a realizam (RUIZ-ALFONSO; LEÓN, 2018).

As definições de paixão trazidas pelos estudos também foram mobilizadas para nossa pesquisa. Diferentes autores tentaram definir o conceito de paixão (COLEMAN; GUO, 2013; DAY, 2004; OLIVER; VENVILLE, 2011; VALLERAND *et al.*, 2003). Coleman e Guo (2013) usam o termo “paixão por aprender” em relação ao interesse do aluno por um domínio particular, que persiste ao longo do tempo e geralmente está ligado a um desinteresse relativo por outras atividades que sejam interessantes para seus pares. Apesar das diferentes definições, Ruiz-Alfonso e León (2016) extraíram nove características da paixão utilizadas pelos

diferentes autores para definir o conceito: 1) atividade amada (a pessoa sente uma inclinação forte e positiva para a atividade); 2) identificação (a pessoa sente que a atividade é algo que faz parte de quem ela é); 3) dedicação (o indivíduo passa muito tempo realizando a atividade); 4) persistência (a paixão pela atividade continua ao longo de anos ou mesmo por toda a vida); 5) carinhoso (professores apaixonados estão interessados e preocupados com seus alunos); 6) relacionamentos positivos (professores apaixonados geralmente têm bons relacionamentos com alunos e outros colegas); 7) contexto de apoio (pessoas apaixonadas geralmente se sentem reforçadas por outras pessoas que apoiam sua paixão); 8) emoções positivas (pessoas apaixonadas costumam sentir boas emoções durante a execução da atividade); 9) específico do domínio: (pessoas apaixonadas mostram paixão apenas pela atividade apaixonada e um relativo desinteresse por outras atividades).

*Consequências da paixão na educação.* Diferentes estudos têm se concentrado em uma grande variedade de consequências da paixão dentro do contexto educacional, especialmente nos benefícios da paixão harmoniosa. Estas consequências podem ser comparadas em nosso estudo com as consequências que podemos perceber na EE. Nos estudos analisados, a paixão foi relacionada, entre outras coisas, ao desempenho dos alunos (BONNEVILLE-ROUSSY *et al.*, 2011; VALLERAND *et al.*, 2007), prática deliberada (VALLERAND, 2015), persistência (MAGEAU *et al.*, 2009), motivação para aprender (STOEBER; CHILDS; HAYWARD; FEAST, 2011), diferentes processos cognitivos como concentração ou resiliência (GUCCIARDI; JACKSON; HANTON; REID, 2015) e bem-estar (BONNEVILLE-ROUSSY *et al.*, 2011).

Nesse sentido, uma das consequências da paixão mais estudada até agora no contexto acadêmico tem sido a orientação para os objetivos dos alunos (RUIZ-ALFONSO; LEÓN, 2016). Estudos têm mostrado que a paixão mais harmoniosa está relacionada à tendência dos alunos de permanecerem focados na melhoria de suas próprias competências (VALLERAND *et al.*, 2007).

*Papel do professor.* Embora a maioria das pesquisas sobre este assunto tenha utilizado uma abordagem qualitativa para explorar como os alunos apaixonados percebem seus professores, e que seja necessário colocar mais ênfase neste tópico (RUIZ-ALFONSO; LEÓN, 2016), a literatura revisada forneceu pistas interessantes que podem auxiliar os professores a entenderem como podem promover a paixão de seus estudantes. Assim, Bonneville-Roussy *et al.* (2013) e Fredricks *et al.* (2010) observaram que professores que estimulam o estudante a engajar-se na atividade por conta própria e não por pressões externas, ou seja, apoiando sua autonomia, são mais propensos a fomentar a paixão em seus alunos. Além disso, Fredricks *et*

*al.* (2010) acrescentam que os estudantes costumam desenvolver paixão por atividades percebidas como desafios, bem como por atividades alinhadas com seus próprios interesses. Ruiz-Alfonso e León (2017) demonstraram que os professores de matemática que procuram explicar a utilidade dos conteúdos que ministram nas aulas, bem como a utilidade das atividades que propõem, têm maior probabilidade de promover a paixão nos seus alunos do ensino secundário. Em um outro estudo, os autores identificaram três estratégias pedagógicas que potencializam a paixão: fornecer aos alunos um desafio ideal, focar no processo e oferecer-lhes um feedback positivo (RUIZ-ALFONSO; LEÓN, 2016).

#### 1.4 O CAMPO DE PESQUISAS EM EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO

Nos valem dos estudos em empreendedorismo artístico para entendermos este tipo peculiar de fenômeno empreendedor e ao qual está relacionado a experiência pedagógica empírica que realizamos neste estudo. Embora possua grande proximidade do empreendedorismo cultural, campo ao qual costuma ser associado frequentemente, quando não apresentado nas pesquisas como sinônimo (GOLDBERG-MILLER; WYSZOMIRSKI, 2015), nesta pesquisa, focalizamos exclusivamente no empreendedorismo artístico. A título de organização teórica, nos baseamos em algumas definições que costumam separar, ainda que com eventuais fragilidades, os dois campos.

Enquanto as pesquisas sobre empreendedorismo cultural tendem a temáticas como políticas culturais, tradição, criação ou gestão de organizações, seguimos o entendimento dos estudos que definem o empreendedorismo artístico associando-o especialmente a iniciativas artísticas e individuais, inovação, bem como ao desenvolvimento de carreiras artísticas (HAUSMANN; HEINZE, 2016; ESSIG, 2017). Alguns estudos que utilizam o termo empreendedorismo cultural, mas que tratem de empreendimentos específicos de algum dos campos das artes e/ou estejam relacionados aos entendimentos citados acima foram também considerados a título de fundamentação.

Em especial, nos interessou os conceitos e características atribuídas ao empreendedorismo artístico nas pesquisas. O empreendedorismo artístico enquanto campo independente de pesquisa é relativamente jovem (HAUSMANN; HEINZE, 2016). Pode ser entendido como um continuum que abrange desde a autogestão de carreiras nas artes até a criação de novos empreendimentos artísticos (BECKMAN; ESSIG, 2012). Embora as pesquisas ofereçam definições, perspectivas e pontos de vista bastante variados, em geral, o empreendedorismo artístico pode ser concebido a partir de 4 âncoras: (a) empreendedorismo artístico com base na inovação, (b) empreendedorismo a partir da mentalidade artística, (c)



empreendedorismo de projetos artísticos e (d) empreendedorismo de organizações artísticas. Cabe ressaltar que o empreendedorismo artístico a partir das duas primeiras âncoras (inovação e mentalidade artística) perpassam todo conjunto de pesquisas sobre o tema.

A **primeira âncora** é o do **empreendedorismo artístico com base na inovação**. No empreendedorismo artístico a inovação é um aspecto crucial e ao mesmo tempo complexo. Para que a inovação trazida pelo empreendedorismo artístico seja aceita e gere interesse em uma audiência, é preciso que possua valor percebido. Ao contrário do que ocorre em muitas indústrias, bens artísticos e culturais não despertam interesse por uma função utilitarista clara, sendo caracterizados fundamentalmente por seus aspectos estéticos (HIRSCH, 1972) e simbólicos (CAVES, 2000; DAVIES; GAUTI, 2013). Assim, a compreensão deste simbolismo pela audiência, torna-se fundamental para os empreendedores artísticos, que devem entender como o valor é criado, distribuído e capturado entre o momento da ideia criativa inicial e o consumo do produto final (TOWNLEY; ROSCOE; SEARLE, 2019; VARBANOVA, 2017).

Considerando que as pessoas consomem itens com os quais se identificam, os produtos artísticos, para serem comercializados, dependem de um processo de convencimento social que os tornem aceitos e validados. Isto pressupõe, especialmente quando tratamos de propostas mais inovadoras, uma mudança cultural que antecede a criação de uma audiência, processo conduzido em grande parte por intermediários (escolas, museus, formadores de opinião), agentes responsáveis por persuadir e encantar o público, fazendo com que passem a nutrir admiração, identificação e, possivelmente, desejo pelos bens criados (KHAIRE, 2017). A conquista dessa audiência leva à criação de novos mercados, ou seja, atende necessidades emergentes e identificadas recentemente (AGGESTAM, 2007), enquanto modifica normas culturais simultaneamente. Um exemplo ilustrativo a esse respeito é o trabalho da estilista Coco Chanel, cujo valor relaciona-se a uma série de mudanças comportamentais do público feminino identificado com suas novas ideias. Nestes casos, onde a inovação artística é mais transformadora, é necessária a presença de um “empreendedor pioneiro”, capaz de trazer inovações radicais, capazes de criar mercados novos ou modifica-los substancialmente (KHAIRE, 2017).

A **segunda âncora** é o **empreendedorismo a partir da mentalidade artística**. Sob esta perspectiva, o destaque está no processo artístico e, ainda que o aspecto econômico possa ser considerado, o empreendedorismo é alimentado, antes de qualquer coisa, por desejos internos de criação estética, realização pessoal (HENRY, 2007), liberdade e realização de sonhos (SCHERDIN; ZANDER, 2011). Neste sentido, o empreendedorismo artístico é voltado essencialmente à busca de novas ideias artísticas, sendo as formas organizacionais veículos que

servem para expressar e transmiti-las ao público (SCHERDIN; ZANDER, 2011). O processo de criação artística é o início da cadeia de valor do empreendedorismo artístico (VARBANOVA, 2017), que teria a função de tangibilizar as ideias artísticas (PHILLIPS, 2010), em um processo através do qual os trabalhadores preocupam-se com valores econômicos e sociais, mas buscam sempre criar valor artístico (WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015). O foco na intenção de gerar performances artísticas, leva, muitas vezes, à criação de organizações sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é viabilizar a realização dos projetos de arte (PREECE, 2011).

A **terceira âncora** é o **empreendedorismo de projetos artísticos**. Este sentido do empreendedorismo artístico relaciona-se à empregabilidade do artista e à capacidade de construir uma carreira auto gerenciada e sustentável por meio da obtenção ou criação recorrente de trabalho. As oportunidades mínimas de emprego estável (BRIDGSTOCK, 2013; LINGO; TEPPER, 2013) levam um grande número de artistas a atuarem como autônomos (FRITSCH; SORGNER, 2014; JEONG; CHOI, 2017). Esta postura de autossuficiência caracteristicamente empreendedora advém de uma necessidade que exige dos artistas o desenvolvimento contínuo de novas oportunidades e a obtenção das habilidades necessárias para enfrentar cada novo desafio (BENNETT, 2009). As carreiras artísticas são compostas de um conjunto de projetos independentes (BRIDGSTOCK, 2013), que podem ser definidos como empreendimentos individuais pelo desafio e incerteza que cada um deles enseja. Ao optarem por uma carreira como *freelancers*, os artistas embarcam em um processo semelhante ao de gerir um empreendimento, passando a assumir responsabilidades como pagamentos de impostos e seguros, além de preocupar-se com os custos do serviço que prestam ou produtos que criam e o preço final a ser cobrado (DAVIES; GAUTI, 2013). Operando em suas carreiras independentes, estes artistas criativos são uma mistura entre empreendedor e empregado (WEISKOPF, 2007) ou são como pequenas empresas, muitas vezes formadas por uma pessoa apenas (MENGER, 2014; DAVIES; GAUTI, 2013).

A **quarta âncora** é o **empreendedorismo de organizações artísticas**. Este senso voltado para a ideia de criação de organizações é uma visão mais tradicional, que corresponde às noções de empreendedorismo da Business School (BRIDGSTOCK, 2013). A criação de organizações culturais (denominadas eventualmente também de empresas artísticas ou empreendimentos artísticos), e que podem ser de pequeno/médio porte como cooperativas de artistas e companhias de dança ou grandes produtoras de audiovisual, é a maneira pela qual os empreendedores oferecerão ao público os bens e serviços culturais criados (VARBANOVA, 2017). Os meios são destacados neste caso, sendo que a organização, enquanto estrutura

mediadora, é considerada essencial para atingir os fins (ESSIG; GUEVARA, 2016). O empreendedorismo atrelado à criação de uma organização artística envolve atividades mais operacionais ou técnicas, comuns a outros tipos de organização como controle de finanças, distribuição e promoção de produtos (KOLB, 2015).

#### **1.4.1 Empreendedorismo musical**

Considerando a escolha do segmento da música como representante do campo das artes nesta pesquisa, avaliamos também estudos que tratam especificamente de empreendimentos nas artes musicais. Julgamos estes estudos necessários ao embasamento teórico da tese por entendermos que empreendimentos no campo da música possuem características que os diferenciam de empreendimentos de outros segmentos como o teatro, dança ou artes plásticas.

O empreendedorismo musical é um fenômeno relativamente antigo. Existem relatos que, já no século XVI, alguns músicos realizavam ações empreendedoras, iniciando e desenvolvendo seus próprios negócios ou projetos artísticos. O termo empreendedor foi usado relacionado à música originalmente para referir-se ao chefe de um teatro musical ou diretor de uma instituição musical pública que promovia entretenimento. Um conceito relacionado seria o de ‘oportunista musical’, alguém capaz de perceber uma oportunidade e aproveitá-la com eficácia. Para destacar-se do intérprete convencional, o empreendedor musical tinha que identificar um caminho inexplorado de composição, performance ou produção e encontrar maneiras de realizá-lo (WEBER, 2004). Para tanto, além de apresentar um estilo musical distinto e atraente, era preciso ser capaz de atrair público, realizar a autopromoção por meio da mídia impressa, liderar outros músicos e organizar produções complexas.

A partir do século XVIII, o setor editorial foi um dos mais explorados por músicos empreendedores. Além de atuarem como artistas, era comum trabalhassem vendendo e publicando obras. Um exemplo ilustrativo é a parceria entre o editor londrino John Walsh e o compositor Friederich Handel no lançamento de edições das suas óperas e oratórios. No século XIX encontramos empreendedores musicais extremamente bem-sucedidos como Henri Herz, que combinou uma carreira de pianista, fabricante de pianos e empresário de uma sala de concertos. Outros nomes merecedores de atenção são Johannes Brahms, que parece ter poupado uma fortuna com venda de canções e Richard Wagner, que teve sua própria casa de ópera. No campo da educação musical, destacam-se como empreendedores neste período John Hullah e Guillaume Wilhem.

As principais iniciativas empreendedoras da música do século XX estão relacionadas à indústria fonográfica. As invenções do fonógrafo, do gramofone e do disco de 78 rotações no

final do século anterior, abriram os caminhos para o surgimento de uma indústria de gravações musicais, que se desenvolveria e atravessaria diversas transformações. Dos primeiros discos de vinil até o surgimento do MP3, uma série de mudanças ocorreram no segmento (DIAS, 2000). A partir do século XXI, a utilização de ferramentas tecnológicas alterou radicalmente a forma de empreender no setor de gravações musicais. A tecnologia digital reduziu os investimentos necessários por diminuir os custos de gravação, enfraquecendo a barreira de entrada para novos produtos (NOYES et al., 2011). Isso permitiu a exploração de novos métodos de produção e distribuição, potencializando o surgimento de produtores musicais independentes (NAKANO, 2010) e modificando as relações de consumo na indústria da música (HIRSCH; GRUBER, 2015).

#### *1.4.1.1 Tipologias e características do empreendedorismo musical*

O empreendedorismo musical é atualmente um fenômeno multifacetado, que pode ser associado tanto às carreiras dos músicos *freelancer* e o desenvolvimento de projetos artísticos autorais quanto à criação de negócios e organizações musicais de portes variados. Os músicos (instrumentistas, arranjadores, cantores), que trabalham de forma autônoma, atuam como empreendedores de suas próprias carreiras. Estes artistas vivenciam processos semelhantes aos de gerir um empreendimento, preocupando-se com os custos dos seus serviços, produtos e o preço final a ser cobrado por eles (DAVIES; GAUTI, 2013). A característica do universo profissional da música, com poucos empregos formais disponíveis, não lhes permite muitas vezes envolver-se em trabalhos padronizados. Nesse sentido, percebe-se que o caminho do empreendedorismo é escolhido por uma questão de necessidade, e estes profissionais podem ser classificados como “empreendedores acidentais” (COULSON, 2012).

Os artistas que desenvolvem uma carreira autoral costumam empreender na música por meio de projetos independentes (BRIDGSTOCK, 2013). Esta postura de autossuficiência caracteristicamente empreendedora exige a busca contínua de novas oportunidades e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao enfrentamento de constantes novos desafios (Bennett, 2009). Algumas características como a formação e exploração de redes de contatos, capacidade de aproveitar oportunidades e proatividade são marcantes e recorrentes na atuação deste tipo de empreendedorismo (COULSON, 2012; DAVIES & GAUTI, 2013).

Mais próxima da noção tradicional de empreendedorismo, está a criação de negócios musicais. Nesta categoria, destacam-se as gravadoras internacionais do mercado fonográfico, (*majors*), responsáveis pelas vultosas cifras geradas pelo setor. Entretanto, embora as empresas de grande porte dominem o mercado musical, pequenas e médias empresas passaram a atuar

neste segmento, buscando modelos alternativos de distribuição através da internet (Rabêlo, 2016). Além do setor fonográfico, existem diversos pequenos empreendimentos voltados à prestação de serviços ligados à música, como estúdios de ensaio, escolas de música e empresas de música para eventos sociais.

Embora alguns empreendedores da música sejam bastante pragmáticos e voltados aos resultados financeiros dos empreendimentos que desenvolvem, o empreendedorismo musical é, frequentemente, permeado por uma grande dose de idealismo e apreço por elementos estéticos. Além do aspecto econômico, existe uma lógica da “arte pela arte”, relacionada ao compromisso que os músicos mantêm com a originalidade artística, habilidade profissional, técnica e beleza (CAVES, 2000; MARINS & DAVEL, 2020). Para o músico, assim como para muitos empreendedores das artes, o trabalho está intimamente relacionado à realização pessoal, liberdade artística, autonomia para criar e realização de sonhos (COMUNIAN, 2020; SCHERDIN & ZANDER, 2011).

#### *1.4.1.2 Empreendedorismo musical, economia criativa e desenvolvimento*

No âmbito da economia criativa, a música está incluída na grande área da cultura (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO [FIRJAN], 2019), ocupando uma posição extremamente relevante no segmento das artes. Alguns empreendimentos musicais geram significativas receitas e podem ser incluídos entre os mais rentáveis das indústrias criativas (VOGEL, 2004). A música desempenha uma função relevante para a geração de riquezas de muitos países. Na Dinamarca, por exemplo, o papel dos empresários musicais tornou-se particularmente importante para o aumento das exportações (AGGESTAM, 2007), e, na Escandinávia, existe uma notável participação das pequenas empresas de gravação musical independentes na economia (DAVIES & GAUTI, 2013).

Mesmo tendo atravessado períodos desafiadores, a indústria fonográfica, um dos ramos mais importantes do universo dos negócios musicais, vem adaptando-se e permanece extremamente lucrativa. Em geral, ao longo dos últimos anos, as receitas geradas pelos vários modelos de negócio do setor da música gravada apresentaram crescimento. Apesar dos diversos desafios que surgiram, como as rápidas transformações tecnológicas e as restrições impostas pela pandemia do COVID-19, que impactaram seriamente as apresentações musicais ao vivo, novas oportunidades surgiram. A demanda virtual, especialmente através dos serviços musicais de streaming (tecnologia de transmissão de dados pela internet que dispensa o download do conteúdo), vem garantindo que o mercado global de música gravada mantenha excelentes resultados (INTERNATIONAL FEDERATION OF THE PHONOGRAPHIC

INDUSTRY [IFPI], 2021). Neste contexto, a América Latina vem apresentando um crescimento rápido, sendo o Brasil seu principal impulsionador. Um estudo da ABMI (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MÚSICA INDEPENDENTE [ABMI], 2020) revela que, até aquele momento, o Brasil acumulava mais de 13 milhões de assinaturas pagas, incluindo os serviços não licenciados.

A relevância da música na economia criativa estende-se além das grandes companhias da indústria fonográfica. A indústria musical é um sistema complexo, que engloba diversos profissionais e organizações. Este é um setor econômico que fornece produtos e serviços para o público em diferentes formatos: músicas gravadas, concertos ou espetáculos musicais ao vivo, aulas de música, entre outros (SALAZAR, 2015). A música possui também um enorme poder de interação com diversos meios como rádio, televisão, cinema, teatro, publicidade, além de aplicativos, toques de celular e games (DIAS, 2000; HIRSCH; GRUBER, 2015). Devido a essa característica, os empreendimentos musicais movimentam indiretamente serviços fornecidos por segmentos variados como rádio e TV, lojas varejistas, hotéis e restaurantes (AGGESTAM, 2007), além de potencializarem o crescimento de setores industriais como fabricação de instrumentos musicais, equipamentos eletrônicos e aparelhos de gravação e transmissão de som (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO [FIRJAN], 2019). Consequentemente, são geradas fontes de renda não apenas para aqueles que atuam diretamente no plano artístico-musical (instrumentistas, cantores, compositores e arranjadores), mas para uma gama de profissionais como contra regras, agentes, contratantes, produtores executivos e outros prestadores de serviços (ANDERSON, 2006).

#### *1.4.1.3 Empreendedorismo musical no contexto brasileiro e baiano*

Uma importante parcela dos empreendimentos musicais no Brasil é voltada ao setor fonográfico. O mercado brasileiro de música independente é amplo, heterogêneo e encontra-se atualmente em franca expansão. Os serviços de streaming dominam o consumo de música gravada no país e as empresas do setor estão fortemente concentradas na região Sudeste (ABMI, 2020). No Brasil, o empreendedorismo musical exerce também um papel essencial para o desenvolvimento humano. Empreendendo na música, diversos artistas *freelancer* conseguem garantir seu sustento atuando dentro de suas áreas, através de atividades diversas como performance, composição, entre outras. Além do potencial para geração de renda, o empreendedorismo musical é um meio de inclusão para diversas pessoas que encontram na música uma alternativa de inserção social. Um exemplo bastante ilustrativo a respeito disso são as “posses” e “coletivos”. Trata-se de núcleos de hip hop que, além de produzirem seus

CDs, reúnem-se para trocar informações, reivindicar espaços para shows, fazer oficinas em escolas estaduais e municipais e atuar politicamente nas comunidades em que vivem e realizando debates em fóruns governamentais (GOUVEIA, 2005).

#### *1.4.1.4 Empreendedorismo musical na Bahia e cidade de Salvador*

A Bahia é um estado de grande tradição musical, caracterizado por sua diversidade de ritmos e pluralidade de estilos. O estado já revelou um grupo de talentos que inclui instrumentistas, compositores e intérpretes atuantes em gêneros diversos como o samba de roda, o forró, o frevo, o pagode, o samba reggae, entre outros. Além do reconhecido mérito artístico, no âmbito da economia criativa baiana, responsável por uma parcela relevante do valor agregado do PIB estadual (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA [SEI], 2021), a música é um dos insumos culturais mais importantes. Quase todas as atividades do setor da cultura como festas e celebrações, produções artísticas e audiovisual estão relacionadas com atividades musicais, que por sua vez, são organizadas e viabilizadas por diferentes formatos de empreendimentos musicais (estúdios caseiros, bandas, empresas de sonorização musical, entre outros).

Neste contexto, a cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, eleita “cidade da música” pela UNESCO, título que foi renovado em 2020 (G1, 2020), ocupa um lugar de destaque. É evidente a imponente presença da música na cidade, que manifesta-se nos carros que passam nas ruas, nas lojas de conveniência de postos de gasolina ou nos batuques dos transportes públicos (LOPES, 2013). Somado a este sólido histórico artístico, a cidade de Salvador demonstra também uma forte vocação para o empreendedorismo musical. Na década de 1950, por exemplo, destaca-se como iniciativa empreendedora na música a criação do trio elétrico. Criado por Antônio Adolfo Nascimento e Osmar Macêdo (Dodô e Osmar), o trio elétrico foi ampliado e modificado ao longo dos anos. Além da transformação cultural, a criação motivou o surgimento de uma nova indústria fora do eixo Rio-São Paulo, alavancando negócios em diferentes segmentos que impulsionaram a economia local.

O empreendedorismo musical na cidade de Salvador é fortemente marcado pela relação com a cultura afro-baiana, sendo promotora não apenas de inovação, mas de resistência cultural (DANTAS, 1994; FISCHER *et al.*, 1993). A marca identitária está no âmago de algumas das principais organizações musicais como o Olodum, que, além do aspecto artístico, exerce um papel extremamente relevante como promotor de desenvolvimento social e afirmação cultural (DAVEL; NEVES, 2017). Ao evidenciar nos palcos a dança, a música e indumentárias baseadas na cultura africana, a música baiana torna-se configuradora de sentido e fonte de

representatividade para a juventude negra (LIMA, 2002). A partir dela, muitos jovens pobres soteropolitanos, ainda que limitados em seus processos de aquisição de cidadania e privados de uma série de direitos essenciais, encontraram outras formas de expressão identitária e estratégias de afirmação étnica (LIMA, 2002).

Apesar da importância e da centralidade da cultura africana para a sustentação de boa parte da indústria da música na Bahia, o empreendedorismo musical soteropolitano reflete também desigualdade e segregação (LIMA, 2002). Existe uma participação pouco expressiva de empresários negros à frente dos grandes empreendimentos musicais relacionados ao carnaval, e até mesmo uma presença proporcionalmente pequena de artistas negros no *mainstream* deste segmento.

Para além do glamour dos grandes empreendimentos carnavalescos e das carreiras bem-sucedidas de algumas estrelas da música, impulsionadas, em alguns casos, por grandes gravadoras nacionais e internacionais, o empreendedorismo musical de Salvador inclui uma série de artistas emergentes, que lutam arduamente para conseguir seu espaço. O pequeno empreendedor musical soteropolitano é tipicamente um indivíduo persistente e acostumado a lidar com muitas dificuldades. O artista pobre baiano que tenta empreender em uma carreira artístico-musical, é obrigado a enfrentar uma série de adversidades como a falta de estrutura dos locais onde ocorrem os shows e oportunidades limitadas de apoio institucional.

#### *1.4.1.5 Arte, emoção e empreendedorismo artístico*

Os estudos que discutem relações entre emoção e arte e também sobre a característica emocional dos empreendedores artísticos nos interessaram para embasar algumas discussões da pesquisa. O estudo das artes na filosofia frequentemente se concentra no papel que as emoções desempenham na criação e no valor da arte. Algumas teorias filosóficas às vezes até definem a arte em termos de sua capacidade de provocar ou expressar emoções (CONTESI, 2018). A música, a partir de onde realizamos nossas experiências pedagógicas, é uma das manifestações artísticas que mais evidenciam as emoções que a arte pode despertar. Ouvir música provoca emoções, embora ouvir música de forma emocional seja apenas uma das formas absorvê-la, pois é também possível ouvir música com o corpo ou racionalmente (MORAES, 2008). Além disso, as emoções que a música provoca são bastante relativas e podem ser moldadas pelas referências culturais de cada ouvinte. Segundo a teoria dos afetos, as emoções são passíveis de controle, e, a música, por meio do estudo dos efeitos emocionais que certos elementos musicais (tonalidades, melodia, andamentos) produzem nos ouvintes, deveria suscitar, excitar e representar essas emoções (CAZNOK, 2003).



Considerando a emocionalidade associada às atividades artísticas (WITKIN, 1974), argumentamos um dos ambientes empreendedores nos quais observamos com maior clareza a influência da paixão sobre os indivíduos é o empreendedorismo artístico. Os empreendimentos artísticos exemplificam muito bem certos tipos peculiares de iniciativas empreendedoras que podem ser chamadas de “projetos de paixão”, nos quais a principal motivação não é o ganho financeiro, mas sim algum tipo de vocação ou chamado (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011). Nestes projetos, à semelhança de conceitos semelhantes como os ‘trabalhos de amor’ (MENGER, 1999), compromisso e realização não estão necessariamente combinados com as considerações monetárias de uma economia de mercado

## 1.5 CAMPO DE PESQUISAS SOBRE EMOÇÕES (EMPREENDEDORISMO, ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTUDOS SOCIOCULTURAIS)

Para enriquecermos nossa compreensão das emoções enquanto aspecto fundamental para a EE, estendemos o foco de investigação para as perspectivas existentes sobre as emoções em outros campos. A prioridade foi para estudos que puderam enriquecer o nosso entendimento das emoções enquanto fenômeno moldado e transformado dinamicamente pelo ambiente. Nos interessou em especial pesquisas que nos ajudaram a construir uma perspectiva teórica mais integrada das emoções que englobe as abordagens social, cultural e dinâmica. Os três campos de estudos que utilizamos como suporte teórico serão: a) empreendedorismo, b) estudos organizacionais e c) estudos socioculturais. As contribuições de cada um destes campos serão discutidas a seguir.

### 1.5.1 Emoções no campo do empreendedorismo

Os estudos em empreendedorismo que tratam das emoções foram explorados como referencial teórico por conta da proximidade que possuem com o foco do nosso estudo sobre emoções e EE. Nos interessou, em especial, as concepções de empreendedorismo, perspectivas teóricas e categorias emocionais que podemos organizar a partir destes estudos.

É possível dividir as pesquisas sobre emoção e empreendedorismo em duas grandes concepções bem definidas (ÁVILA; DAVEL, 2019): (a) concepção econômica e (b) concepção substantiva. A **concepção econômica** representa a maior parte das pesquisas do *mainstream*. Em geral, os pesquisadores que seguem esta orientação associam o empreendedorismo à geração de emprego e renda, caracterizando o empreendedor como um agente economicamente motivado (BERNHARD, 2018; MARTÍ; FERNÁNDEZ, 2015). Os sujeitos citados nestes estudos são grandes empreendedores (SHEPHERD; COVIN; KURATKO, 2009) ou

proprietários de pequenos negócios (AMANKWAH-AMOA; BOSO; ANTWI-AGYEI, 2018), que buscam oportunidades de ganhos financeiros em setores como varejo, manufatura, serviços ou consultoria (GIELNIK; SPITZMULLER; *et al.*, 2015).

A **concepção substantiva** abrange formas de empreendedorismo nas quais outras motivações não econômicas emergem como essenciais. O empreendedor neste caso é impulsionado por uma série de questões como auto realização, diversidade de escolha, desenvolvimento pessoal e gosto pela independência (MORTAN *et al.*, 2014). Esta concepção engloba empreendimentos sociais (ROUNDY, 2014) ou iniciativas de cunho cultural e artístico (LI *et al.*, 2017). Embora muitos indivíduos sejam movidos ao empreendedorismo por motivadores não financeiros (SHEPHERD; PATZELT, 2018), a produção de estudos sobre a emoção do empreendedorismo a partir desta concepção é ainda bastante incipiente.

As emoções são abordadas nas pesquisas do campo do empreendedorismo a partir de quatro grandes **perspectivas teóricas** (FINEMAN, 2003): (a) biológica, (b) psicodinâmica, (c) cognitiva e (d) social. Embora cada uma destas perspectivas priorize um aspecto específico para explicar as emoções, certos conceitos teóricos se sobrepõem. Isso indica que existe entre elas um continuum de elementos comuns, ao invés de uma divisão claramente determinada. Para os nossos propósitos utilizamos em especial os estudos do empreendedorismo que discutem a respeito das emoções nos processos de empreendedorismo a partir da perspectiva social.

*A perspectiva social das emoções nos estudos sobre empreendedorismo.* Alguns debates do campo estão preocupados com as relações entre emoções, interações sociais e empreendedorismo. A origem de certos comportamentos empreendedores está na combinação entre rituais de interação e emoções, como estudada na teoria afetiva das trocas sociais (LAWLER, 2001). Para propor uma teoria da conduta empreendedora na qual a interação social é aspecto central, Goss (2005a) recorre à teoria do sistema de deferência-emoção de Scheff (1997), que propõe um vínculo causal entre interação social e respostas emocionais individuais.

Para as pesquisas realizadas a partir da perspectiva social, a emoção do empreendedorismo é um resultado da interação social entre o empreendedor e os diferentes agentes integrantes deste processo. Assim, as manifestações emocionais que emergem destas relações sociais podem ser identificadas: (a) através do contágio emocional e (b) relacionadas à aproximação ou afastamento social.

O *contágio emocional* (ELFENBEIN, 2007) diz respeito a diferentes formas de influência social. As emoções exibidas pelos empreendedores podem contagiar os funcionários

(PATZELT; SHEPHERD, 2011), que por sua vez também são capazes de influenciá-los reciprocamente (BINIARI, 2012). A emoção dos empreendedores pode contagiar aqueles que os cercam durante as interações sociais (CARDON, 2008), levando-os a imitar expressões faciais resultantes de emoções positivas (BREUGST *et al.*, 2012). Emoções são capazes também de influenciar os empreendedores os estimulando ou desestimulando. O apoio emocional fornecido pelos familiares pode influenciar o comprometimento e a avaliação de oportunidades (TREFFERS *et al.*, 2019). Além disso, o feedback positivo dos *stakeholders* pode originar emoções positivas capazes de fortalecer a identidade empreendedora, enquanto o feedback negativo gera emoções capazes de enfraquecê-la (MARKOWSKA *et al.*, 2015).

As emoções podem se *relacionar à aproximação ou afastamento social*. Investidores de empreendimentos sociais podem sensibilizar-se com causas relacionadas a grupos socialmente próximos ou não desenvolver muita empatia com aquelas que beneficiam comunidades muito distantes (ROUNDY, 2014). Emoções negativas induzem ao afastamento social. O estigma associado ao fracasso pode levar o empreendedor a sentir-se envergonhado, impondo a si mesmo um isolamento (UCBASARAN *et al.*, 2013). Por outro lado, a rejeição social pode estimular alguns indivíduos a iniciarem um empreendimento a fim de compensarem a sensação de desprezo (GOSS, 2005a) e garantir a deferência de outros (GOSS, 2005b).

As **principais categorias** que orientam a pesquisa sobre emoção e empreendedorismo são: a) tipo emocional (paixão, vergonha, arrependimento, medo, alegria), e b) habilidades emocionais, ou seja, atributos que permitem aos indivíduos lidar com as questões emocionais (por exemplo, inteligência emocional e resiliência emocional) (ÁVILA; DAVEL, 2019). **Tipo emocional** é uma categoria que se refere aos diferentes tipos de emoções (raiva, alegria, medo, etc). A produção existente contempla diferentes tipos emocionais como a culpa (BERNHARD, 2018; MARTÍ; FERNÁNDEZ, 2015), a vergonha (DOERN; GOSS, 2017), o arrependimento antecipado (HATAK; SNELLMAN, 2017) e a ansiedade (ALBASHRAWI; ALASHOOR, 2017). Certos tipos emocionais costumam ser classificados como positivos ou negativos. A afetividade positiva diminui substancialmente a probabilidade de os indivíduos abandonarem um empreendimento, ao passo que um sentimento como a inveja atrapalha boas práticas de colaboração (BINIARI, 2012). Entretanto, não existe uma relação constante e previsível entre estas classificações (emoções boas ou ruins) e o empreendedorismo. O medo, por exemplo, pode influenciar positivamente a exploração de oportunidades (WELPE *et al.*, 2012), enquanto a alegria pode gerar um excesso de otimismo capaz de estimular ações pouco responsáveis durante o planejamento de um negócio (BARON, 2008). Entre os estudos, os mais utilizados para esta pesquisa forma aqueles que contemplam a paixão, tipo emocional

focalizado nesta pesquisa e sobre o qual discutiremos detalhadamente adiante. A paixão, forte influenciadora dos processos empreendedores, é um tipo emocional que desperta o interesse de muitos pesquisadores (CHEN *et al.*, 2009, BREUGEST, *et al.*, 2017). Sabe-se que a paixão pode contagiar os empregados (CARDON, 2008), influenciar o esforço empreendedor e também vir a ser estimulada por ele (GIELNIK; SPITZMULLER; *et al.*, 2015).

As duas **habilidades emocionais** mais contempladas pelos estudos são a resiliência emocional e a inteligência emocional. Os estudos não indicam um consenso sobre o conceito do termo inteligência emocional, mas, em geral, o relacionam à capacidade de gerenciamento das emoções em si e nos outros (COLE; COX; STAVROS, 2018; DUA, 2016). A IE é vista como uma combinação de competências capaz de influenciar diferentes estilos de tomadas de decisões (DUA, 2016), resolver conflitos (VASCONCELOS, 2014) e melhorar a qualidade de vida nas organizações (LOPES, 2018). Sugere-se que este traço esteja relacionado com resultados empreendedores (AHMETOGLU, LEUTNER; CHAMORROET, 2011), influenciando alguns facilitadores do empreendedorismo como a criatividade e a proatividade (GARCÍA-CABRERA; DÉNIZ-DÉNIZ; CUÉLLAR-MOLINA, 2015). Indivíduos emocionalmente inteligentes se beneficiam mais do incentivo recebido em relação ao objetivo de iniciar um empreendimento, além de utilizarem informações emocionalmente negativas de forma construtiva (TREFFERS *et al.*, 2019).

Essas categorias emocionais que criamos a partir da análise dos estudos sobre emoções no empreendedorismo ajudaram a organizar as discussões do nosso estudo, direcionando alguns focos de pesquisa. A partir da separação entre tipos emocionais e habilidades emocionais decidimos enfatizar dois construtos a partir dos quais ampliamos a discussão sobre o papel das emoções na EE: a paixão e a resiliência. A paixão foi o tipo emocional escolhido pela relevância que possui para o processo empreendedor e pelo interesse que já desperta nos pesquisadores do campo do empreendedorismo. A resiliência emocional, por sua vez, foi uma habilidade emocional escolhida por existirem estudos que a exploram com consistência teórica suficiente e por estar associada à administração de outras emoções. Os estudos de empreendedorismo que abordam estes dois construtos serão referências fundamentais para os estudos.

#### *1.5.2.1 Paixão e empreendedorismo*

A noção de paixão tem uma longa história, com os primeiros escritos sobre sua natureza e importância datando de filósofos gregos e ocidentais, teólogos morais e mitologias culturais (ROBERTS, 1924, DELLA ROCCA, 1996). No mundo dos negócios, a paixão não romântica

está intimamente ligada às atividades econômicas. É um fator importante nas decisões de alocação de recursos feitas por gestores, investidores e consumidores (CHEN, 2009)

A Paixão empreendedora refere-se a sentimentos positivos intensos e conscientemente acessíveis, experimentados pelo envolvimento em atividades empreendedoras associadas a funções que são significativas e salientes para a autoidentidade do empreendedor (CARDON; WINCENT; SINGH; DRNOVSEK, 2009). Para definir o que é a paixão, Cardon (2009) recorre aos estudos deste tipo emocional a partir das pesquisas sobre emoções da psicologia e também sobre identidade.

A paixão é um elemento essencial para o empreendedorismo, sendo um dos fenômenos mais observados no processo empreendedor (SMILOR, 1997). É considerado o combustível que impulsiona os empreendedores em seus esforços diários (CARDON, WINCENT *et al.*, 2009) e os motiva a persistir diante dos obstáculos (CHEN; YAO; KOTHA, 2009). Este tipo emocional é considerado um fator que leva os indivíduos a correrem riscos não convencionais e manter uma intensidade incomum de foco e crença inabalável em seus sonhos (CARDON, 2009).

#### *1.5.2.2 Resiliência emocional e empreendedorismo*

Os estudos sobre empreendedorismo interessados na resiliência emocional foram extremamente relevantes para nosso estudo, visto que esta habilidade emocional foi um dos focos de nossa pesquisa. Resiliência emocional é habilidade relativa à capacidade de responder, adaptar e recomeçar após as adversidades emocionais (D'ANDRIA; GABARRET; VEDEL, 2018). Associada à regulação do stress (MORTAN *et al.*, 2014), e investigada por muitos pesquisadores (KORBER; MCNAUGHTON, 2018), pode auxiliar no enfrentamento de obstáculos e até transformá-los em oportunidades (CHADWICK; RAVER, 2018). Através da resiliência emocional, os empreendedores podem aprender a gerenciar ou reduzir as emoções negativas (PATZELT; SHEPHERD, 2011). Esta habilidade é também considerada essencial no enfrentamento do estresse e incertezas inerentes ao empreendedorismo (CORNER; SINGH; PAVLOVICH, 2017).

Dois mecanismos psicológicos aparecem ao explicar a resiliência: a regulação da emoção (resiliência emocional) e a flexibilidade do pensamento (resiliência cognitiva) (ANDRIA, 2018). Em particular, a resiliência emocional está ligada à flexibilidade emocional (GROSS, 2007; GENET; SIEMER, 2011) e pode ser considerada uma adaptação comportamental positiva após um evento negativo (HAYWARD *et al.*, 2010; ONG *et al.*, 2006). A resiliência cognitiva (DEWALD; BOWENS, 2010; GENET; SIEMER, 2011) é baseada na teoria de

ampliação e construção da emoção positiva de Fredrickson (1998, 2001). As emoções positivas permitem o alargamento cognitivo, o acesso à informação e a exploração de outras possibilidades (FREDRICKSON, 1998). Lazarus e Folkman (1984) sugeriram dois tipos de enfrentamento de problemas emocionais a partir da resiliência: focado no problema e focado na emoção. O enfrentamento focado no problema é gerenciar ou mudar um problema que causa estresse, enquanto o enfrentamento focado na emoção regula as reações emocionais a situações estressantes (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; CORNER, 2017). Algumas das discussões e estratégias para o desenvolvimento da resiliência emocional que utilizamos durante as experiências pedagógicas serão ancoradas teoricamente nas pesquisas do campo do empreendedorismo que tratam da resiliência emocional.

### **1.5.3 Os Estudos Socioculturais e Organizacionais**

Os estudos socioculturais e organizacionais também foram mobilizados para compor as bases teóricas desta pesquisa. Os principais aspectos teóricos que exploramos nestes campos são: a perspectiva social das emoções, com ênfase na dimensão cultural e a perspectiva das emoções como dinâmica.

#### *1.5.3.1 Estudos Socioculturais e emoções*

Entre as abordagens teóricas que encontramos nos estudos do campo do empreendedorismo que tratam das emoções, as abordagens social e cultural das emoções nos interessam em especial. Deste modo, para nos aprofundarmos no entendimento destes tipos de abordagem, recorreremos aos estudos socioculturais. Embora não estejamos desconsiderando outras perspectivas como a biológica ou a psicodinâmica, para este estudo focalizamos em especial no entendimento das emoções enquanto fenômeno fortemente determinado pelas interações sociais e pela cultura.

O empreendedorismo é construído na interação social entre os indivíduos (STEYAERT, 1997; FLETCHER, 2003; HOSKING; HJORTH, 2004; DOWNING, 2005; FLETCHER, 2006). Não por acaso, uma perspectiva de pesquisa nas ciências sociais que tem relevância para a pesquisa sobre empreendedorismo é o construcionismo social (BERGER; LUCKMANN, 1966; GERGEN, 1985).

O construcionismo social trata do pluralismo na pesquisa sobre empreendedorismo, reconhece diferentes significados sobre o empreendedorismo, fornece conhecimento sobre processos de interação e descreve a complexidade (LINDGREN 2007). Isso nos parece rico no sentido de questionar as definições, metodologias e operacionalizações prevalentes sobre

empreendedorismo, implicando em uma mudança de foco na visão dos sujeitos empreendedores, de indivíduos individuais para atores.

A abordagem social das emoções dialoga com o entendimento que os estudos construcionistas reservam aos processos construídos no cotidiano das pessoas. Esta concepção destaca as relações sociais como elemento central de construção das emoções, que passam a ser compreendidas como flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos (TORRES, 2009; LUPTON, 1998; LE BRETON, 2019; HARRÉ, 1986). Intimamente relacionada à abordagem social, nos interessa também o entendimento das emoções como fenômeno cultural (abordagem cultural). Apesar da íntima ligação existente entre cultura e sociedade, independente das interações sociais, as emoções são regidas muitas vezes por aspectos predominantemente culturais. Há uma dimensão cultural, que é mediadora do processo social e determinante das nossas experiências e emoções (HARRÉ, 1986). De fato, as pessoas costumam tentar traduzir suas emoções a partir de um dicionário cultural, questionando-se sobre o que “deveriam sentir” e buscando nos significados culturais uma resposta adequada (WILLIAMS, 1998). Este “sentir” obedeceria socialmente a determinadas orientações morais de uma cultura (MARKUS; KITAYAMA, 1994), especialmente nas mais tradicionais (KEMPER, 1981).

### *1.5.3.3 Estudos Organizacionais e emoções*

As pesquisas em Estudos Organizacionais (EO) explicitam que as emoções influenciam fortemente questões presentes no empreendedorismo como a elaboração de estratégias (LIU; MAITLIS, 2013), tomadas de decisão e negociação (FINEMAN, 1996). Recorremos aos estudos organizacionais como um referencial teórico para enriquecer ainda mais nosso embasamento sobre a compreensão dos aspectos sociais e culturais das emoções (abordagens social e cultural das emoções). Adicionalmente, nos servimos de autores do campo que trazem um debate bastante rico sobre as transformações dinâmicas que ocorrem com as emoções durante as práticas sociais (abordagem dinâmica das emoções)

Os aspectos culturais e suas implicações para as emoções são bastante discutidos pelas pesquisas dos Estudos Organizacionais. A orientação de algumas empresas para que os funcionários sorrissem enquanto trabalham pode ser confuso para pessoas cuja cultura não estimule o ato de sorrir como uma prática comum durante atividades comerciais (FINEMAN, 2003). A inveja, considerada uma emoção socialmente construída, surge nos ambientes de trabalho atrelada a valores culturais pré-estabelecidos. A construção deste sentimento estaria condicionada àquilo que o sistema cultural definiria ser invejável, o que incluiria aspectos como status, poder e dinheiro (PATIENT; LAWRENCE; MAITLIS, 2003).

Um conceito bastante inovador trazido pelas pesquisadoras Liu & Maitlis (2013) diz respeito às ‘dinâmicas emocionais’, ocorridas durante interações sociais. Estas dinâmicas podem ser definidas como “a sequência de emoções expressas desde o momento em que uma questão foi levantada para discussão até o final dessa conversa” (LIU; MAITLIS, 2013). A partir desta perspectiva, o foco não é direcionado para as emoções de forma individual, mas sim para a sequência de duas ou mais delas, identificadas em uma determinada situação social. Segundo as autoras, uma mesma dinâmica emocional pode incluir emoções diferentes como, por exemplo, excitação e frustração. Cabe ressaltar que as emoções que compõem estas dinâmicas não são exibidas apenas por um dos membros da interação social, mas por mais de um deles. Assim, é a sequência emocional que emerge durante a situação e os comportamentos dela resultantes que caracterizam determinada dinâmica emocional.

Dois procedimentos importantes realizados no estudo de (LIU; MAITLIS, 2013) nos interessa como base para nossa pesquisa: (a) identificação e codificação de cada dinâmica emocional e (b) identificação e descrição de cada tipo de estratégia organizacional associada à cada dinâmica. Uma das dinâmicas emocionais identificadas pelas autoras, por exemplo, é a ‘troca energética’. Esta dinâmica seria caracterizada por uma situação na qual os membros de uma equipe interagem demonstrando entusiasmo e também sinais de divertimento. A pesquisa conclui que este tipo de dinâmica emocional gera como resultado um tipo específico de processo estratégico classificado como processo estratégico generativo. Este é um processo no qual “todos os membros da equipe se envolvem em discussões abertas sobre o problema, resultando em várias propostas ou na exploração completa de uma única proposta” (LIU; MAITLIS, 2013, p.13 ).



## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos toda a metodologia utilizada na pesquisa. Primeiro, trataremos da metodologia ancorada na prática, considerada por nós como a mais adequada aos propósitos do estudo. Em seguida, detalharemos o campo empírico explorado e todos os detalhes relacionados a ele. Será demonstrado também como foi construída e organizada a prática educacional, a partir da qual foram coletados os dados empíricos. Por fim, o desenho metodológico, bem como as técnicas de interação com o material empírico e o processo de análise de dados serão detalhadamente explicados e detalhados.

### 2.1 ABORDAGEM BASEADA NA PRÁTICA

Adotamos a abordagem baseada na prática para nossa pesquisa por duas razões importantes: a) a abordagem baseada na prática potencializa a observação das emoções no campo, b) estudos do campo de EE apontam para a necessidade de abordagens que aproximem teoria e prática.

A primeira razão pela qual escolhemos a abordagem baseada na prática é que ela potencializa a observação das emoções no campo. Por meio de atividades práticas, foi possível obtermos uma visão mais dinâmica de como as emoções ocorrem através das ações pedagógicas propostas e das interações sociais vivenciadas *in loco* pelos estudantes. O aprendizado com ênfase na prática é considerado mais emocional do que outras estratégias tradicionalmente utilizadas e usualmente ancoradas em atividades teóricas (KELLER; KOZLINSKA, 2019). Experiências práticas de EE são capazes de fazer emergir emoções diversas como euforia, frustração, ansiedade e alegria, possibilitando que os estudantes aprendam a lidar e conviver com elas (ARAÚJO; DAVEL, 2020). Para o desenvolvimento da resiliência emocional, um dos focos principais de nossa pesquisa, entendemos que a experiência prática é uma alternativa adequada, pois possibilita que os estudantes enfrentem percalços emocionais em situações reais (JONES, 2017).

A segunda razão diz respeito a um entendimento comum a diversos estudos do campo de EE, que apontam para a necessidade de abordagens que aproximem teoria e prática. As pedagogias tradicionais de EE são bastante ancoradas em aulas expositivas, exercícios e trabalhos individuais (ROCHA *et al.*, 2011; VIEIRA *et al.*, 2013) ou no desenvolvimento de planos de negócios (ROCHA *et al.*, 2011; LOPES, 2010; VIEIRA *et al.*, 2013). Outras pedagogias que se afastam um pouco mais da abordagem exclusivamente teórica, embora encontradas com menor frequência, são a utilização de estudos de casos e o uso de jogos e

simuladores de empresas (RIDEOUT; GRAY, 2013; ROCHA *et al.*, 2011; GUIMARÃES, 2002). Adicionalmente, os estudos sobre EE nas artes também recomendam a utilização de métodos mais aplicados, por os considerarem mais adequados à prática do empreendedorismo artístico (ESSIG, 2009).

Como amparo teórico para uma metodologia baseada na prática, adotamos diferentes autores. O nosso interesse em relação às influências das emoções na EE não poderia tomar como referência uma teoria do que separasse teoria e prática, atribuindo ao conhecimento uma conotação de tangibilidade e permanência (LETICHE; HATTEM, 2000). Muito menos poderíamos ceder à tentação de aceitar que o conhecimento deve ser acessado exclusivamente através da razão e do intelecto, e não por meio da experiência e da emoção do dia a dia (DEWEY, 1938; DAMASIO, 1994). A prática pode contribuir para nossa base de conhecimento de forma interativa e distinta da educação em sala de aula (RAELIN, 2007), estimulando uma reavaliação de significados mal interpretados encontrados na sabedoria convencional (REYNOLDS, 1997).

Uma das principais fontes teóricas utilizadas foram os estudos baseados na prática (GUERARDI, 2012). A teoria desenvolvida nestes estudos nos ofereceu um leque de diferentes maneiras pelas quais as atividades práticas podem ser estudadas. Elencaremos aqui algumas reflexões a respeito do conhecimento adquirido na prática, que demonstram a adequação desta metodologia aos propósitos do presente estudo. Em primeiro lugar, destacamos um entendimento da *prática como realização*, a partir do qual a prática pode ser entendida como uma realização espaço-temporal de determinados praticantes conhecedores de ferramentas, tecnologias e regras. No caso de nossa pesquisa, a realização espaço-temporal estará relacionada a um projeto empreendedor realizado dentro de um prazo definido (um semestre), segundo regras e tecnologias definidas. Um segundo aspecto a ser destacado sobre a prática é o *aspecto corporificado do saber*, relacionado com o conhecimento adquirido através dos sentidos e difícil de ser expressado em palavras (GHERARDI, 2019). A atividade prática possibilita um contato com os elementos emocionais enquanto componentes do processo educacional que supera substancialmente uma abordagem teórica. Nesse sentido, não existiria uma outra metodologia que criasse melhores condições para a investigação dos aspectos emocionais que permeiam o processo de EE. Por fim, o terceiro aspecto a ser considerado é o da *prática como um fazer do conhecimento* coletivo, que destaca a importância do trabalho em grupo. Em especial, ressaltamos a íntima relação entre o conhecimento e o fazer prático, com ênfase no papel essencial das interações sociais que permeiam as atividades realizadas.

Utilizamos também como referência metodológica para nossa pesquisa duas obras de

Neck et al. (2014, 2018), que abordam a aplicação da abordagem prática diretamente à EE. Os autores propõem uma metodologia de ensino a partir da ação, defendendo que o empreendedorismo é um método que demanda prática. Ressaltam, em especial, que, embora o empreendedorismo seja usualmente ensinado como um processo de etapas definidas, essa pode não ser a metodologia mais realista ou eficaz a ser adotada (NECK; GREENE; BRUSH, 2014). Para os autores, o empreendedorismo é caótico, complexo e sem plano linear estável. Deste modo, não pode ser abordado como um processo previsível, no qual o indivíduo já conhece antecipadamente todos os resultados (NECK *et al.*, 2018).

Neck et al. (2014) propõem uma série de exercícios de caráter prático que contemplam as habilidades consideradas essenciais para a formação do empreendedor. Diferentes atividades como quebra-cabeças, brincadeiras, pequenas competições e simulações têm como objetivo facilitar a aprendizagem dos estudantes. Os objetivos de aprendizagem são bastante variados e incluem entender a diferença entre o pensamento gerencial e o empreendedor, pensar e resolver problemas de modo criativo, aplicar a experimentação e compreender conceitos importantes de planejamento de negócios.

## 2.2 CAMPO EMPÍRICO

Como explicamos anteriormente, o segmento musical foi escolhido como representante das artes neste estudo e foi explorado como campo empírico para nossa pesquisa. Assim, as práticas educacionais (que serão detalhadas nas sessões posteriores) foram realizadas na Escola de Música da UFBA, dentro da disciplina “Administração para músicos”, integrante da matriz curricular do curso de graduação em Música Popular.

Algumas questões cruciais para uma boa coleta de dados dentro de um estudo qualitativo (CRESWELL, 2007) contribuíram para a escolha da disciplina. A acessibilidade dos estudantes como sujeitos essenciais do estudo, a disponibilidade destes sujeitos para oferecer informações necessárias e o interesse espontâneo dos estudantes (visto tratar-se de uma disciplina optativa do curso). Adicionalmente, embora existissem algumas diferenças entre os sujeitos participantes (gênero, idade, experiência prévia com empreendedorismo), todos vivenciavam um contexto sócio cultural bastante semelhante (CRESWELL, 2007). Os sujeitos estudados também concordaram em oferecer relatos escritos, serem observados e filmados durante todo o processo, o que auxiliou bastante a coleta e armazenamento de dados. Um outro aspecto positivo para a escolha da disciplina foi o fato de que esta foi oferecida não apenas para os discentes da Escola de Música da UFBA, mas também para os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em artes. Assim, participaram das experiências pedagógicas não apenas

diferentes tipos de músicos (cantores, instrumentistas, compositores), mas também dançarinos e atores que possuíam alguma afinidade com a arte musical.

Questões éticas foram observadas para que os participantes não fossem prejudicados em nenhum aspecto relativo à privacidade ou qualquer tipo de consequência danosa (CRESWELL, 2007). Nesse sentido, cuidados foram tomados para que a espontaneidade fosse mantida e nenhum aspecto relativo às relações de poder distorcessem a pesquisa. Isso se deu, por exemplo, através do estabelecimento de uma separação entre o conteúdo dos trabalhos (que serão aprofundados adiante) e a nota final. O professor pesquisador deixou claro que os relatos deveriam ser espontâneos e espelhar apenas o que de fato ocorreu durante o processo, não estando de forma alguma subordinados a qualquer tipo de expectativa predeterminada.

A Escola de Música da UFBA (EMUS), foi fundada na gestão do Reitor Edgar Santos, a partir de ideais que buscavam canalizar o potencial artístico da cidade de Salvador. Tem sua origem nos “Seminários Internacionais de Música”, criados com a ajuda do professor Hans Joachim Koellreutter, que se repetiram de 1954 até 1962, rebatizados com o nome de Seminários Livres de Música. Marcada por um histórico vanguardista, a EMUS inova mais uma vez com a inauguração, em 2009, do Bacharelado em Música Popular, seu curso de graduação mais recente. A criação do Curso de Música Popular foi impulsionada pelo REUNI, iniciativa complexa de reestruturação das universidades federais brasileiras, no qual estas instituições deveriam, necessariamente, criar novos cursos para se habilitarem a participar do projeto.

Sobre a matriz curricular do curso de Música Popular, esta apresenta um conteúdo bastante diversificado. Além das disciplinas específicas da formação técnica e artística (teoria musical, percepção musical, arranjo, composição e aulas de instrumento), inclui temas pertinentes às políticas de educação ambiental, educação das relações étnico raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Uma das principais inovações curriculares trazidas pelo curso foi a disciplina *Administração para músicos*. Esta foi a primeira disciplina dos cursos superiores em música da EMUS a tratar de aspectos profissionais e relacionados ao empreendedorismo musical e foi utilizada como campo empírico para o nosso estudo.

O perfil dos estudantes que participaram da disciplina é bastante variado. As turmas foram divididas entre homens e mulheres de uma faixa etária que variou, em média, entre 18 e 45 anos. Quanto à experiência com o empreendedorismo, também se observou uma grande variedade. Alguns dos discentes já atuavam como empreendedores em suas carreiras há pouco ou muito tempo, enquanto outros nunca vivenciaram nenhum tipo de experiência empreendedora. Quanto ao conhecimento prévio acerca dos conteúdos da disciplina, a grande

maioria dos estudantes não possuía conhecimento formalizado a respeito do tema.

### 2.3 A PRÁTICA EDUCACIONAL DO EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO

Como base empírica para a nossa pesquisa, foram realizadas cinco práticas educacionais ao longo de cinco semestres com os estudantes da disciplina *Administração para músicos*, totalizando 24 meses entre os anos de 2019 e 2021. Em cada um dos semestres, o professor pesquisador conduziu turmas compostas, em média, por 15 estudantes. Em cada prática, os estudantes foram divididos em partes que convencionamos denominar de “*unidades de trabalho*” (UTs). As UTs poderiam ser compostas por apenas um estudante (UT individual) ou mais de um (pequenas formações que variavam entre 2 a 4 estudantes). Uma vez formadas, cada uma dessas UTs seria responsável pela criação de uma “*experiência musical inovadora*” (EMI).

Uma EMI é um tipo de produto ou projeto musical que deveria, por definição, ser de algum modo inovador. Entre as EMIs criadas pelos estudantes podemos citar, por exemplo, um grupo de música instrumental que misturava em seu conceito artístico instrumentos reciclados e performance teatral ou um curso voltado a ensinar técnicas de gravação a violonistas. Na experiência pedagógica que realizamos, a criação da EMI e sua posterior materialização foi a própria experiência de empreender. A EMI foi o empreendimento artístico criado pelos estudantes. Ao longo do semestre, os alunos aprenderam a planejar, criar, materializar e divulgar as EMIs, experimentando assim, uma experiência empreendedora real.

Ao final de cada semestre, a disciplina culminou com a apresentação das EMIs criadas pelos estudantes em um evento especial que denominamos *Inovasom: experiências musicais*. Durante os primeiros semestres, o evento foi realizado em formato presencial, mas foi adaptado para um formato online (LIVE) a partir do primeiro semestre de 2020, devido às restrições impostas pela pandemia do Covid 19.

#### 2.3.1 Ações empreendedoras

Para definirmos as ações empreendedoras que incluímos no plano de ensino da disciplina *Administração para músicos* nos baseamos em três blocos sugeridos por Neck *et al.* (2018): a) criar e encontrar oportunidades, b) avaliar e agir sobre oportunidades e c) alocar recursos para as oportunidades. Visando uma maior clareza pedagógica, e por julgarmos mais adequado para aplicação prática, adaptamos as ações empreendedoras sugeridas por Neck *et al.* (2018) para 7 práticas: a) Criar, b) Planejar, c) Experimentar, d) Materializar, e) Colaborar, f) Divulgar e g) Apresentar.

### 2.3.2 Habilidades para práticas empreendedoras

Incorporamos no plano de ensino também as cinco habilidades mais importantes para a prática empreendedora sugeridas por Neck, *et al* (2018): *brincadeira, experimentação, empatia, criatividade, reflexão*. Além destas cinco habilidades, propomos desenvolver como contribuição original a *habilidade emocional*. A habilidade emocional, que adicionamos ao grupo das cinco habilidades diz respeito à capacidade do empreendedor para administrar emoções de maneira inteligente.

No programa da disciplina, além de incluir uma discussão a respeito da importância das emoções para o empreendedorismo, destacamos, em especial, a paixão empreendedora e a resiliência emocional. Abaixo, explicamos cada uma das habilidades empreendedoras e demonstramos algumas possibilidades de aplicações pedagógicas sugeridas por Neck *et al* (2018).

A **habilidade da brincadeira** libera a imaginação e abre as mentes para enxergar novas oportunidades e possibilidades. Empreendedores que se divertem se tornam mais engajados e motivados. É possível inserir jogos de aprendizagem através de simulações na EE (NECK, *et al*, 2018).

A **habilidade da experimentação** é relacionada a aprender fazendo e experimentando em vez de apenas discutir as teorias dos estudos mais recentes. Por exemplo, ao invés de estudar sobre o preço adequado de um produto por vias teóricas, é possível sair a campo para testar na prática o quanto o preço é adequado segundo a opinião do próprio público (NECK, *et al*, 2018).

A **habilidade da empatia** torna possível entender as emoções, circunstâncias, intenções, pensamentos e necessidades dos outros. Desenvolver a empatia é muito importante para compreender o ponto de vista ‘do outro’ e conseguir conectar-se com os *stakeholders* de forma mais significativa, além de compreender melhor suas necessidades não satisfeitas (NECK, *et al*, 2018).

A **habilidade da criatividade** requer uma abertura para o mundo e relaciona-se com a nossa capacidade de resolver problemas. A EE deve expandir o potencial criativo para, não apenas reconhecer oportunidades, mas também criá-las (NECK, *et al*, 2018).

A **habilidade da reflexão** ajuda a dar sentido a todas as outras práticas. A reflexão nos torna conscientes de sentimentos de desconforto, nos ajuda a analisar criticamente nossas próprias emoções, nos fornece novas perspectivas e nos permite avaliar resultados e tirar conclusões (NECK, *et al*, 2018).

### **2.3.3 Emoções na Prática Educacional do Empreendedorismo**

É essencial que os alunos compreendam a importância das emoções para a ação empreendedora, tanto através de reflexões teóricas quanto da prática. Como atividades voltadas a este propósito, foram incluídos no plano de aulas, além da exposição pelo professor das diversas maneiras pelas quais o empreendedorismo é afetado pelas emoções, a leitura de dois textos. Um dos textos (adaptado do capítulo 2 desta tese) explora, através de uma revisão da produção acadêmica e outras reflexões, como as emoções são centrais para o processo empreendedor. O outro texto (adaptado do capítulo 7 desta tese) é um estudo de caso que estimula a reflexão sobre diversas emoções que permeiam o processo do empreendedorismo artístico.

Além de uma visão geral da importância das emoções para o empreendedorismo, em especial nas artes, a experiência abordou especificamente a importância da paixão e da resiliência emocional.

#### *2.3.3.1 Paixão na prática educacional para o empreendedorismo artístico*

Considerando a relação tipicamente apaixonada que os artistas mantêm com seus projetos profissionais e o interesse dos pesquisadores dos campos do empreendedorismo e EE, por este tipo emocional, escolhemos a paixão como um dos focos da pesquisa. Deste modo, este tipo emocional ocupou uma posição central na metodologia de EE para as artes que propomos durante as cinco experiências pedagógicas. A inclusão da paixão foi realizada por meio de duas estratégias: a) inspirando a paixão pelo empreendedorismo artístico através do exemplo de outros empreendedores e b) utilizando a paixão dos estudantes como um potencializador da EE. A primeira estratégia tem suporte teórico no conceito de contágio emocional. A emoção dos empreendedores pode contagiar aqueles que os cercam, levando-os até mesmo a imitarem expressões faciais resultantes de emoções positivas (BREUGST *et al.*, 2012). Com base neste princípio, exploramos casos de empreendimentos musicais bem-sucedidos, através da exposição de produtos musicais inovadores e inspiradores, entrevistas com artistas empreendedores, em vídeo e presencialmente, além da própria experiência empreendedora dos dois professores responsáveis pela disciplina <sup>1</sup>. Como inspiração especial para os estudantes, apresentamos o trabalho dos artistas empreendedores Christo and Jeanne-Claude. Além de

---

<sup>1</sup> Em uma das práticas educacionais contamos com a participação de uma professora com ampla experiência em empreendedorismo musical.

bastante inspirador, o trabalho dos artistas serviu como exemplo para introduzir o conceito de “projetos de paixão”. O termo relaciona-se a projetos empreendedores nos quais a principal motivação não é o ganho financeiro, mas sim a motivação para trabalhar em algo interessante, envolvente, excitante, satisfatório ou pessoalmente desafiador (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011).

A segunda estratégia que empregamos foi a utilização da paixão artística dos alunos como um potencializador da EE nas artes. Neste caso, a própria paixão que os estudantes nutrem pela arte e até mesmo por outros aspectos de suas vidas puderam servir como combustível para o processo educacional. As atividades práticas inspiradas por esta estratégia foram amparadas teoricamente pela produção acadêmica existente sobre paixão empreendedora, em especial no que tange às relações entre a paixão empreendedora e os aspectos pessoais dos sujeitos. Isto fez com que os alunos percebessem a relevância de refletir sobre esta emoção e estabelecessem relações entre o empreendedorismo nas artes e suas paixões pessoais (CARDON, 2009; MA; TAN, 2006), SMILOR, 1997). A partir desta abordagem, o empreendedorismo deixa de ser associado a uma iniciativa apenas voltada ao ganho financeiro, o que gera a resistência de alguns artistas (ESSIG, 2009) mas, principalmente, relacionado à uma maneira de viabilizar e tangibilizar projetos e sonhos pessoais.

Para tentar explorar a paixão durante o processo de EE, utilizamos como inspiração uma série de elementos relacionados à paixão empreendedora, a partir da produção acadêmica existente. Muitos estudos descrevem a paixão empreendedora em associação à diferentes atividades ou objetos que os indivíduos apreciam, consideram importantes, pessoalmente significativas ou nas quais investem tempo e energia (CARDON, 2009). A paixão empreendedora também está associada a criar “coisas grandiosas” e fortemente relacionadas à realização de sonhos (SMILOR, 1997). Outro aspecto bastante relacionado à paixão empreendedora pelos estudos é a identidade empreendedora dos indivíduos. Vallerand (2009) e Greenberger (2016) afirmam que a paixão emerge quando a identidade empreendedora é saliente. A partir destas ideias, criamos algumas estratégias que aplicamos em sala de aula com o propósito de criar, potencializar ou simplesmente aproveitar a paixão como ingrediente significativo no processo educacional. Propomos, por exemplo, atividades que relacionem a ação artística empreendedora àquilo que os discentes já gostam naturalmente e consideram pessoalmente significativo. A intenção é que os seus interesses e sonhos fossem inseridos no ambiente pedagógico, para que suas paixões pessoais se transferissem em alguma medida para a paixão por empreender.



Uma das atividades mais importantes foi o relato por parte dos alunos de suas paixões e sonhos pessoais, gerando reflexões que estimularam o autoconhecimento, já que a paixão empreendedora é bastante associada à identidade do empreendedor. Foi proposto aos estudantes que refletissem sobre maneiras de unir suas paixões pessoais ao projeto empreendedor que desenvolveram. Este processo utilizou, na prática, o conceito de empreendedorismo artístico como uma maneira de viabilizar e tangibilizar sonhos, e não apenas como uma tarefa educacional convencional.

### *2.3.3.2 Resiliência emocional na prática educacional para o empreendedorismo artístico*

A resiliência emocional é essencial no enfrentamento do estresse, fracassos e incertezas inerentes ao empreendedorismo (COVIN *et al.*, 2009; PATZELT; SHEPHERD, 2011, CORNER; SINGH; PAVLOVICH, 2017). Desse modo, o desenvolvimento ou aprimoramento desta habilidade emocional é fundamental para a formação do empreendedor. Na metodologia proposta, sugerimos exercícios que propuseram tanto reflexões sobre a importância da resiliência emocional, quanto o desenvolvimento desta habilidade na prática. Como embasamento teórico para criar as atividades, exploramos as pesquisas existentes sobre a resiliência emocional no empreendedorismo. Durante as primeiras aulas que trataram do tema, foram apresentados conceitos encontrados nas pesquisas sobre resiliência emocional (GENET; SIEMER, 2011; GROSS, 2007; ONG *et al.*, 2006) e as consequências desta habilidade para a prática empreendedora (FREDRICKSON, 1998; TUGADE; FREDRICKSON, 2004).

Segundo a produção acadêmica em empreendedorismo, dois mecanismos psicológicos explicam a resiliência: a regulação da emoção (resiliência emocional) e a flexibilidade do pensamento (resiliência cognitiva) (ANDRIA, 2018). Existe uma íntima relação entre os dois tipos de resiliência. As emoções positivas permitem o alargamento cognitivo, o acesso à informação e a exploração de outras possibilidades (ISEN, 2002; FREDRICKSON; BRANIGAN, 2005; GENET; SIEMER 2011). De acordo com Genet e Siemer (2011), a flexibilidade cognitiva permite às pessoas distinguirem informações importantes e se adaptarem a um ambiente em mudança. Além disso, amplia o âmbito do repertório de atenção e ação para analisar a situação (FREDRICKSON; BRANIGAN, 2005).

Em contraste, as emoções negativas restringem a atenção dos indivíduos a tendências de ação específica, de curto prazo e muitas vezes automática (por exemplo, ataque, fuga), o que leva a comportamentos de enfrentamento menos construtivos (FREDRICKSON, 1998; TUGADE; FREDRICKSON, 2004).

Neste sentido, é importante que os alunos relacionem a capacidade de serem emocionalmente resilientes não apenas ao bem-estar emocional, mas também que percebam a influência da resiliência emocional sobre a capacidade inteligente de ação. Entre outras estratégias, isso foi estimulado questionando aos alunos se identificaram alguma situação na qual a regulação emocional os levou a uma solução ou ideia positiva e se, por outro lado, a falha na resiliência emocional os levou a não conseguir.

Propomos algumas atividades voltadas ao desenvolvimento da resiliência emocional a partir da teoria de enfrentamento de problemas que geram stress de Lazarus e Folkman (1984). Segundo os autores, é possível realizar o enfrentamento de problemas que causam estresse a partir de duas maneiras: focando no problema e focando na emoção (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). O enfrentamento focado no problema diz respeito a gerenciar ou mudar diretamente o problema que causa estresse, enquanto o enfrentamento focado na emoção regula as reações emocionais a situações estressantes (CORNER, 2017).

A partir destas possibilidades, e baseados nas pesquisas sobre a resiliência no empreendedorismo, adaptamos e dividimos a atuação resiliente em duas vias possíveis: 1) lidar com emoções negativas através do pensamento positivo e 2) lidar com emoções negativas através da ação positiva. A atuação resiliente pode ser efetuada através do pensamento positivo. Fredrickson *et al.* (2003) destacam que as emoções positivas podem desfazer os efeitos das emoções negativas. Deste modo, algumas ações foram propostas para que os estudantes, a cada vez que percebessem um pensamento negativo, o substituíssem por outro positivo. Isto foi realizado, por exemplo, recordando situações em que se saíram muito bem e que poderiam servir como fonte de autoconfiança. Empreendedores resilientes narram também experiências em que a fé nos bons resultados os ajudou a conseguir resistir às adversidades (ANDRIA, 2018).

Considerando que uma das estratégias para agir de modo resiliente é através da ação, ao longo das aulas foram sugeridas algumas tarefas inspiradas nas atitudes de empreendedores resilientes apresentados nos artigos. As pesquisas demonstram que os empreendedores emocionalmente resilientes praticam diversas ações de enfrentamento das adversidades emocionais que atravessam. Estas ações vão desde a adoção de hábitos positivos do dia-a-dia até atitudes específicas focadas na resolução ou minimização de problemas. Empreendedores resilientes relatam, por exemplo, que executar ações agradáveis como estar com a família ou praticar exercícios físicos podem auxiliar a regular o estresse gerado pelos desafios do empreendedorismo (ANDRIA, 2018). A resiliência permite também que o empreendedor mude o ambiente em vez de aceitar a situação. O empreendedor resiliente é capaz de reverter

situações inesperadas tentando encontrar aspectos positivos nas adversidades e transformando dificuldades em oportunidades (ANDRIA, 2018).

Os empreendedores também enfrentam as dificuldades emocionais das situações inesperadas recorrendo ao seu capital social. Redes baseadas em confiança e familiares ajudam o indivíduo a manter-se resiliente frente às adversidades (BOWEY; EASTON, 2007; DANES, 2013). Além disso, o apoio institucional (mentoria, educação, finanças) aumenta a resiliência individual e / ou da empresa e prevê, por sua vez, a sobrevivência ou o sucesso das empresas empreendedoras (KORBER, 2017). A partir das ações narradas nas pesquisas como recursos utilizados pelos empreendedores resilientes, incluímos no plano de aulas algumas sugestões de atividades para os estudantes.

Entre as atividades propostas estavam a sugestão de que os discentes adotassem atividades prazerosas no dia-a-dia, tentassem transformar desafios identificados em oportunidades e buscassem apoio de amigos, parceiros e parentes como uma estratégia de equilíbrio emocional. Além disso, propusemos exercícios de autocontrole e substituição de um estado emocional desesperador por uma reflexão mais racional do problema e em seguida a busca deliberada por uma solução prática. Foram utilizadas também atividades voltadas a inspirar a resiliência dos estudantes através do exemplo de empreendedores atuantes, como casos de artistas empreendedores que superaram algum tipo de dificuldade em suas jornadas.

#### **2.3.4 Tarefas práticas com nota**

As práticas pedagógicas se desdobraram ao longo do semestre na forma de 7 tarefas e cada uma das tarefas englobou uma ou mais dessas práticas: T1 (criar e planejar), T2 (experimentar), T3 (colaborar), T4 (divulgar), T5 (materializar), T6 (apresentar) e T7 (refletir - diário de bordo reflexivo).

##### *Tarefa T1 – Criar E Planejar*

Esta tarefa envolveu o processo de criação das EMIs em uma dimensão subjetiva e sua posterior organização em um plano de ação concreto com cronograma predefinido. Para tanto, os estudantes foram incentivados a refletir sobre suas paixões e identidades, e aprenderam uma série de ferramentas como *brainstorming*, *design thinking*, *business model canvas* e gerenciamento de projetos. O T1 foi composto por cinco passos que foram realizados ao longo de 4 aulas: formação das UTs, criação das EMIs, planejamento escrito e envio do arquivo T1. A formação das UTs foi realizada nas duas primeiras aulas. Quando compostas por mais de um estudante, as UTs foram formadas de acordo com as afinidades artísticas ou conceituais do

empreendimento artístico a ser criado. Depois de formadas, cada UT iniciou o processo de criação das suas respectivas EMIs, através de brainstormings, reflexões acerca do público alvo, características artísticas, entre outros. Uma vez criadas as EMIs em nível teórico, cada UT deu início ao planejamento escrito do processo de materialização (tangibilização da ideia).

Por fim, as UTs deveriam enviar em arquivo de texto contendo a explicação da EMI e o planejamento detalhado de cada etapa prevista para a materialização. Este arquivo de texto foi objeto de avaliação por parte do professor do trabalho T1 e deveria obedecer aos parâmetros definidos sobre forma e conteúdo. Quanto à forma, o arquivo deveria estar em formato PDF, fonte Times New Roman e espaçamento 1,5. Quanto ao conteúdo, deveria conter a descrição da EMI e planejamento do processo de materialização com os seguintes tópicos:

Descrição da EMI em duas partes: a) explicação clara e resumida do que é a EMI, o público alvo para o qual é destinada e justificativas (5 linhas) e b) demonstração da inovação e do caráter criativo (diferenciais da EMI em relação a outros produtos já existentes, que justifique o conceito de empreendedorismo) e descrição de quais tipos de emoções ela provocará no público.

Planejamento: calendário com as atividades previstas para a materialização das EMIs (incluindo data e prazos) e planilha de custos para a realização das atividades.

### *Tarefa T2 – Experimentar*

Esta tarefa consistiu na criação de um projeto piloto, com o objetivo de fornecer um protótipo inicial das ideias dos estudantes. O projeto piloto foi apresentado em formato de vídeo como uma maquete do que seria o projeto final. Embora representasse um esboço a ser melhorado, o projeto piloto já deveria expressar as ideias principais daquilo que viria a ser a EMI definitiva.

### *Tarefa T3 – Colaborar*

O propósito deste trabalho foi que os estudantes colaborassem através de críticas construtivas para aprimorar os projetos piloto criados pelas UTs. O T3 foi dividido em duas etapas: crítica colaborativa e postagem das críticas. Na crítica colaborativa, os estudantes escreveram, individualmente, uma avaliação do trabalho de cada uma das outras UTs, exceto a UT da qual fazia parte. Esta tarefa foi realizada seguindo as orientações estabelecidas nos parâmetros apresentados no plano de aulas.

A crítica colaborativa foi realizada a partir das seguintes perguntas:

- a) Quais os pontos fortes da EMI de cada UT? (5 linhas)
- b) Quais os pontos fracos? (5 linhas)
- c) Percebe alguma incoerência com o modelo sugerido no *Canvas* e com as técnicas de *design* de produto?
- d) Quais emoções você julga que a EMI avaliada desperta e por quê?

#### *Tarefa T4 – Divulgar*

Esta tarefa incluiu todas as atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades necessárias à divulgação de um empreendimento artístico (as EMIs e o próprio evento INOVASOM). Foi dividida em 4 diferentes passos: elaboração do plano de divulgação da EMI, elaboração do plano de divulgação do evento, execução das tarefas e envio do arquivo T4. Durante a elaboração do plano de divulgação da EMI, os alunos deveriam elaborar o plano de divulgação formalmente em um arquivo de texto. O mesmo procedimento foi adotado para a elaboração do plano de divulgação do INOVASOM. Durante o passo da execução das tarefas, as ações planejadas no plano de divulgação deveriam ser postas em prática.

#### *Tarefa T5 – Materializar*

O propósito desta tarefa foi pôr em prática todos os passos elaborados no planejamento e tangibilizar a EMI. O T5 foi composto por cinco passos: início das tarefas, documentação de encontros e envio do arquivo T5. O início das tarefas marcou o ponto de partida para o processo de materialização das EMIs definidas no planejamento. A documentação de encontros diz respeito às anotações feitas em atas que descreveram cada encontro realizado pelos alunos para materializarem as tarefas (ensaios, reuniões, etc). O passo final da tarefa T5 refere-se à postagem de um arquivo contendo as atas descritivas das reuniões explicados anteriormente. Cada ata dos encontros de materialização deveria conter:

- a) A previsão da pauta de atividades (1 página)
- b) Um resumo do que foi discutido e decidido (5 linhas)
- c) Os principais impasses e dificuldades (5 linhas)

### *Tarefa T6 – Apresentar*

A tarefa diz respeito à própria apresentação das EMIs durante o INOVASOM. O propósito desta atividade foi vivenciar na prática a apresentação de um produto musical original para um público real através de uma performance. A tarefa foi avaliada de acordo com os aspectos: a) organização, b) inovação, c) qualidade técnica e artística e d) engajamento do público.

### *Tarefa 7 - Refletir (Diário De Bordo Reflexivo).*

O T7 (diário de bordo reflexivo) proporcionou uma tarefa reflexiva, realizada a partir de orientações predefinidas. Por ser formada por uma parte que deveria ser cumprida ao longo do semestre (relatório semanal detalhado) e uma outra que deveria ser elaborada nas etapas finais (síntese final), a tarefa T7 acompanhou os estudantes da primeira à última semana de aulas. O propósito desta atividade foi levar o aluno a refletir sobre o processo de aprendizagem e avaliar o resultado final do trabalho realizado ao longo de um semestre, em especial no que tange às experiências emocionais vivenciadas. Foi realizada em 3 passos: elaboração de um relatório semanal detalhado, a organização do relatório no formato de síntese final e envio do arquivo T7.

No primeiro passo, os alunos deveriam criar um arquivo de texto chamado "diário de bordo reflexivo", que passou a ser preenchido semanalmente. Neste diário, os estudantes refletiram individualmente sobre a experiência de aprender a ser um empreendedor na prática, narrando as aprendizagens e emoções que vivenciaram ao longo do processo. Foram oferecidas algumas questões que auxiliaram os estudantes no preenchimento semanal do relatório (Quadro 2.1), garantindo a documentação de suas reflexões acerca dos temas relacionados à pesquisa de modo adequado. Ao final do semestre, os estudantes organizaram as anotações do relatório semanal detalhado no formato de síntese final, concluindo a tarefa. Assim como ocorreu com o relatório semanal, foram estabelecidas algumas questões que auxiliaram os alunos na organização da síntese final (Quadro 2.2). Por fim, os estudantes deveriam enviar para o Moodle o arquivo T7 "diário de bordo reflexivo", que foi utilizado tanto como parte da avaliação do semestre quanto como documento para coleta de dados a serem analisados pelo professor pesquisador.

### Quadro 2.1 - Questões guia para relatório semanal

1. O que descobriu nesta semana sobre ser um empreendedor?
2. O que descobriu ao iniciar na prática algo que existia apenas no plano das ideias?
3. Quais as dificuldades percebidas e os aspectos positivos?
4. O que aprendeu nesta semana durante as aulas de empreendedorismo musical?
5. As novas experiências que está vivenciando se relacionam com a teoria que está sendo mostrada em sala de aula? Explique.
6. Descreva as principais emoções vivenciadas durante a sua semana como empreendedor aprendiz, narrando de que forma e em qual momento elas se manifestaram.
7. De que maneira a paixão pela arte se manifesta em uma experiência empreendedora?
8. Como você diferencia a paixão pela arte da paixão por empreender na arte? Sente esses dois tipos emocionais?
9. Você acha que a resiliência emocional está sendo necessária neste desafio de aprender a empreender na prática? De que forma?
10. Você acha que os exercícios de resiliência emocional podem ajudar a desenvolver esta habilidade em outras áreas da vida, independente da atuação empreendedora?
11. O que vem sentindo falta nas aulas de EE

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

### Quadro 2.2 - Questões guia para síntese final

#### Três aprendizagens centrais sobre o empreendedorismo musical.

Aprendizagem #1 (explicar em detalhes, dar exemplos práticos, especificar os momentos e estabelecer ligações com os conteúdos teóricos expostos em sala) - 1 página bastante detalhada.

Aprendizagem #2 (explicar em detalhes, dar exemplos práticos e estabelecer ligações com os conteúdos teóricos expostos em sala) - 1 página bastante detalhada.

Aprendizagem #3 (explicar em detalhes, dar exemplos práticos e estabelecer ligações com os conteúdos teóricos expostos em sala) - 1 página bastante detalhada.

#### Três aspectos emocionais centrais em ser e atuar como empreendedor musical

Emoções em geral (livre escolha). Explicar em detalhes como vivenciou, o que aprendeu, dar exemplos e traçar ligações com os conteúdos teóricos expostos em sala) - 1 página bastante detalhada.

Paixão: Explicar em detalhes como vivenciou, o que aprendeu, dar exemplos e traçar ligações com os conteúdos teóricos expostos em sala) - 1 página bastante detalhada.

Resiliência emocional. Explicar em detalhes como vivenciou, o que aprendeu, dar exemplos e traçar ligações com os conteúdos teóricos expostos em sala) - 1 página bastante detalhada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

## 2.3.4 A metodologia educacional

Baseados nas ações empreendedoras e habilidades adaptadas a partir de Neck *et al* (2018), sugestões de outros autores e especificidades necessárias ao empreendedorismo artístico com foco na música, chegamos à metodologia educacional utilizada. O quadro 1 resume esta metodologia educacional, que envolve as tarefas propostas, as atividades que compõem estas tarefas, as habilidades que pretendemos desenvolver nos estudantes e o conteúdo programático utilizado. Esta metodologia foi aplicada em cada uma das 5 práticas educacionais realizadas.

Quadro 2.3 – Prática educacional e habilidades

Aula	Tarefas (práticas empreendedoras)	Principais habilidades para práticas empreendedoras	Conteúdos de apoio
1	<b>T1 Criar e planejar</b> Discutir a identidade artística do estudante Refletir como os sonhos, paixões e identidade podem afetar a EMI a ser criada <b>T7 (diário de bordo reflexivo /relatório semanal detalhado)</b>	<b>Emoção:</b> autoconhecimento, e mobilização emocional como ativadores da paixão <b>Criatividade:</b> criar sem limitações através de brainstormings <b>Reflexão:</b> avaliação de como paixões e aptidões podem tornar-se parte do empreendimento.	Vídeos inspiradores
2	<b>T1 Criar e planejar</b> Criação das EMIs <b>T7 (diário de bordo reflexivo /relatório semanal detalhado)</b>	<b>Criatividade:</b> criar sem limitações através de brainstormings <b>Brincadeira:</b> brincar com as ideias de modo livre <b>Reflexão:</b> refletir sobre aprendizados e emoções que surgiram durante o processo	Vídeos inspiradores
3	<b>T1 Criar e planejar</b> Apresentar técnicas de Design Thinking <b>T7 (diário de bordo reflexivo /relatório semanal detalhado)</b>	<b>Empatia:</b> conectar-se com os gostos do público alvo. Estimulada durante os exercícios de Design Thinking	Técnicas de Design Thinking
4	<b>T1 Criar e planejar</b> Apresentar o método Canvas Audições e exibições de produtos musicais inspiradores	<b>Reflexão:</b> refletir a respeito da adequação das ideias ao plano do Canvas. <b>Emoção:</b> inspirar a paixão através da exposição de casos de empreendedores apaixonados	Método Canvas Vídeos inspiradores
5	<b>T1 Criar e planejar</b> Entrega do T1 (documento explicativo das EMIs e plano de ação)	<b>Emoção:</b> inspirar a paixão através da exposição de casos de empreendedores apaixonados <b>Reflexão:</b> refletir a respeito da organização necessária à materialização	Gestão de projetos Vídeos inspiradores
6	<b>T2 (experimentar)</b> Construção de um projeto piloto  Apresentação do trabalho de Christo and Jeanne-Claude (caso típico de artistas empreendedores apaixonados) Apresentação e explicação do conceito de “projetos de paixão”	<b>Experimentação:</b> experimentar a criação, ajustando-a com o auxílio dos colegas e professores <b>Emoção:</b> inspirar a paixão através da exposição de casos de empreendedores apaixonados	
7	<b>T2 (experimentar)</b> Construção de um projeto piloto Discussão de texto 1 (emoções e empreendedorismo) Discussão sobre o processo de materialização	<b>Experimentação:</b> experimentar a criação, ajustando-a com o auxílio dos colegas e professores <b>Reflexão:</b> importância das emoções para o empreendedor	Texto 1 (emoções e empreendedorismo)
8	<b>T2 (experimentar)</b> Construção de um projeto piloto	<b>Reflexão:</b> a importância da resiliência para o empreendedor (lidar com críticas) <b>Emoção:</b> paixão (materializar o sonho e resiliência para lidar com os percalços)	Análise SWOT Conceitos e exercícios de resiliência emocional
9	<b>T2 (experimentar)</b> Construção de um projeto piloto <b>T3 Colaborar</b> Apresentação dos projetos das EMIs para	<b>Empatia:</b> compreender o outro para colaborar de modo mais eficaz <b>Emoção:</b> resiliência (lidar com as frustrações, críticas e dificuldades do	

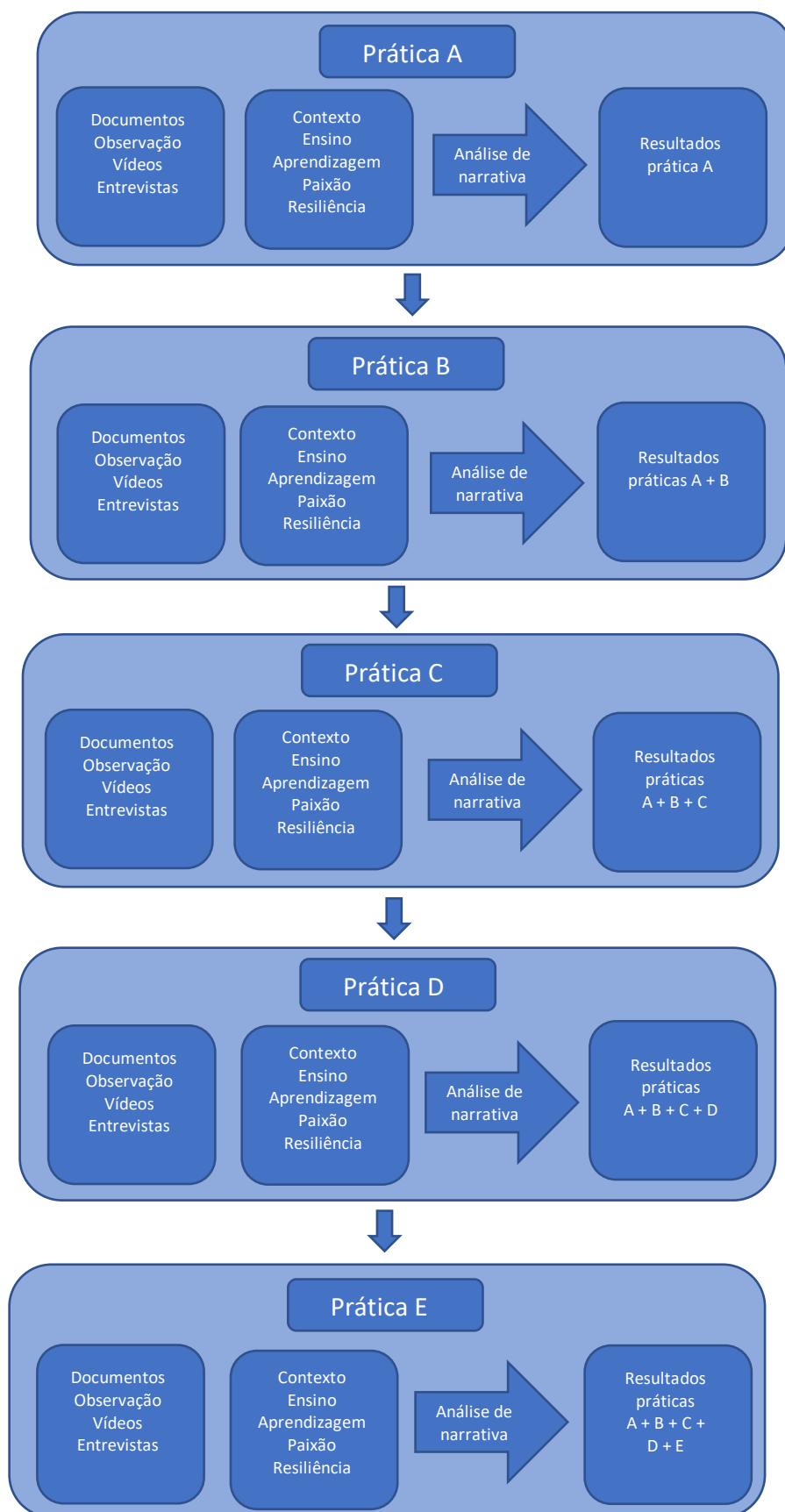


	os colegas (projetos piloto) Exercícios de resiliência 2 (reverter um fracasso em vez de aceitá-lo. Pedir aos alunos que tentem identificar oportunidades por trás de uma adversidade.	processo) <b>Emoção:</b> paixão (materializar o sonho)	
10	<b>T3 Colaborar</b> Apresentação dos projetos das EMIs para os colegas (projetos piloto) <b>T4 Divulgar</b> Discussão de texto 2 (emoções e empreendedorismo – estudo de caso) Discussão sobre o processo de materialização	<b>Reflexão:</b> importância das emoções <b>Emoção:</b> paixão (materializar o sonho) e resiliência (lidar com os percalços)	Texto 2 (emoções e empreendedorismo)
11	<b>T4 Divulgar</b> <b>T5 Materializar</b> Discussão sobre o processo de materialização	<b>Emoção:</b> resiliência (lidar com as frustrações e críticas) <b>Emoção:</b> paixão (materializar o sonho)	
12	<b>T4 Divulgar</b> <b>T5 Materializar</b> Entrega do T3 (trabalho de críticas construtivas)	<b>Emoção:</b> resiliência (lidar com as frustrações e críticas) <b>Emoção:</b> paixão (materializar o sonho)	Divulgação em Redes sociais (Facebook)
13	<b>T4 Divulgar</b> <b>T5 Materializar</b>	<b>Emoção</b> (resiliência: lidar com a expectativa do evento) <b>Emoção:</b> paixão (divulgar o trabalho criado, exibir com orgulho, feedback positivo do público)	Divulgação em Redes sociais (Instagram)
14	<b>T4 Divulgar</b> <b>T5 Materializar</b>	<b>Emoção:</b> resiliência (lidar com a expectativa do evento) <b>Emoção:</b> paixão (divulgar o trabalho criado)	Divulgação em Redes sociais (YouTube)
15	<b>T6 Apresentar (Inovasom)</b> apresentar as EMIs ao vivo	<b>Emoção:</b> resiliência (lidar com a pressão e imprevisibilidade do evento) <b>Emoção:</b> paixão (apresentar)	
16	<b>T7 Avaliação e reflexão:</b> Relato de Aprendizagem Empreendedora – T6	<b>Reflexão:</b> estimulada durante todo o curso, mas especialmente na tarefa voltada a refletir sobre as aprendizagens, inclusive emocionais.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

## 2.4 DESENHO METODOLÓGICO

A Figura 2.1 apresenta o desenho metodológico do projeto de pesquisa. Este desenho demonstra a esquematização do método de coleta e análise de dados. O desenho apresenta a representação das práticas educacionais, incluindo as fontes de dados e os eixos analíticos.

**Figura 2.1 - Desenho metodológico do projeto de pesquisa**

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

**Quadro 2.4 - Desenho metodológico com técnicas de interação com o material empírico**

<b>Aula</b>	<b>Práticas empreendedoras</b>	<b>Habilidades para a prática empreendedora</b>	<b>Eixo Analítico</b>	<b>Técnicas</b>
1	<p><b>T1 Criar e planejar</b> Refletir sobre a identidade artística do estudante Refletir como os sonhos, paixões e identidade podem afetar a EMI a ser criada</p> <p><b>T7 (diário de bordo reflexivo)</b> Reflexões semanais (relatório semanal detalhado)</p>	<p><b>Emoção:</b> autoconhecimento, reconhecimento e mobilização emocional como ativadores da paixão</p> <p><b>Criatividade:</b> estar aberto a criar sem limitações através de brainstormings</p> <p><b>Reflexão:</b> avaliação de como paixões e aptidões podem tornar-se parte do empreendimento</p>	Contexto Ensino Aprendizagem Paixão	Observação focada (paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
2	<p><b>T1 Criar e planejar</b> Criação das EMIs</p> <p><b>T7 (diário de bordo reflexivo)</b></p>	<p><b>Emoção:</b> autoconhecimento, reconhecimento e mobilização emocional como ativadores da paixão</p> <p><b>Criatividade:</b> estar aberto a criar sem limitações através de brainstormings</p> <p><b>Reflexão:</b> avaliação de como paixões e aptidões podem tornar-se parte do empreendimento</p>	Contexto Ensino Aprendizagem Paixão	Observação focada (paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
3	<p><b>T1 Criar e planejar</b> Conteúdo sobre técnicas de Design Thinking</p> <p><b>T7 (diário de bordo reflexivo)</b></p>	<p><b>Reflexão:</b> refletir a respeito da adequação das ideias ao design thinking.</p> <p><b>Empatia:</b> estar conectado com o público a ser atingido.</p>	Contexto Ensino Aprendizagem	Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
4	<p><b>T1 Criar e planejar</b> Conteúdos sobre o método Canvas Audições e exibições de produtos musicais inspiradores</p>	<p><b>Brincadeira:</b> permitir alinhar ao foco necessário, a ação de brincar com as ideias de modo livre.</p> <p><b>Reflexão:</b> refletir a respeito da adequação das ideias ao plano do Canvas.</p> <p><b>Emoção:</b> inspirar a paixão empreendedora</p>	Contexto Ensino Aprendizagem Paixão	Observação focada (paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
5	<p><b>T1 Criar e planejar</b> Entrega do T1 (documento explicativo das EMIs e plano de ação)</p>	<p><b>Reflexão:</b> refletir a respeito da organização necessária à materialização</p>	Contexto Ensino Aprendizagem	Observação ampliada (ensino-aprendizagem) Documento contextual (T1 – autoria dos estudantes)
6	<p><b>T2 (experimentar)</b> Construção de um projeto piloto apresentação do trabalho de Christo and Jeanne-Claude (caso típico de artistas empreendedores apaixonados)</p>	<p><b>Experimentação:</b> ter a oportunidade de experimentar a criação</p> <p><b>Emoção:</b> inspirar a paixão empreendedora através da exposição de casos de empreendedores apaixonados por seus</p>	Contexto Ensino Aprendizagem Paixão	Observação focada (Paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)

	Apresentação e explicação do conceito de “projetos de paixão”	projetos		
7	<b>T2 (experimentar)</b> Construção de um projeto piloto Discussão de texto 1 (emoções e empreendedorismo) Discussão sobre o processo de materialização	<b>Experimentação:</b> ter a oportunidade de experimentar a criação <b>Reflexão</b> (importância das emoções) <b>Emoção</b> (paixão em materializar o sonho e resiliência para lidar com os percalços)	Contexto Ensino Aprendizagem Emoções	Observação focada (emoções) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
8	<b>T2 (experimentar)</b> Construção de um projeto piloto	<b>Reflexão</b> (a importância da resiliência) <b>Emoção</b> (resiliência: lidar com críticas)	Contexto Ensino Aprendizagem Resiliência	Observação focada (Resiliência) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
9	<b>T2 (experimentar)</b> Construção de um projeto piloto <b>T3 Colaborar</b> Apresentação dos projetos das EMIs para os colegas (projetos piloto) Exercícios de resiliência 2 (reverter um fracasso em vez de aceitá-lo. Pedir aos alunos que tentem identificar oportunidades por trás de uma adversidade.	<b>Empatia:</b> Compreender o outro para colaborar de modo mais eficaz <b>Emoção</b> (resiliência: lidar com as frustrações, críticas e dificuldades do processo) <b>Emoção:</b> paixão (materializar o sonho) e resiliência (lidar com os percalços)	Contexto Ensino Aprendizagem Resiliência Paixão	Observação focada (Resiliência e Paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
10	<b>T3 Colaborar</b> Apresentação dos projetos das EMIs para os colegas (projetos piloto) <b>T4 Divulgar</b> Discussão de texto 2 (emoções e empreendedorismo – estudo de caso) Discussão sobre o processo de materialização	<b>Reflexão</b> (importância das emoções) <b>Emoção</b> (paixão em materializar o sonho e resiliência para lidar com os percalços)	Contexto Ensino Aprendizagem Resiliência Paixão	Observação focada (Resiliência e Paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
11	<b>T4 Divulgar</b> <b>T5 Materializar</b> Comentários do encontro com Coach Discussão sobre o processo de materialização	<b>Emoção:</b> resiliência (lidar com as frustrações e críticas) e paixão (materializar o sonho)	Contexto Ensino Aprendizagem Resiliência Paixão	Observação focada (Resiliência e Paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
12	<b>T4 Divulgar</b> <b>T5 Materializar</b> Entrega do T3 (trabalho de críticas construtivas)	<b>Emoção:</b> resiliência (lidar com as frustrações e críticas) e paixão (materializar o sonho)	Contexto Ensino Aprendizagem Resiliência Paixão	Observação focada (Resiliência e Paixão) Observação

				ampliada (ensino-aprendizagem) Documento contextual (T3)
13	<b>T4 Divulgar</b> <b>T5 Materializar</b>	<b>Emoção:</b> resiliência (lidar com a expectativa do evento) e paixão (divulgar o trabalho criado)	Contexto Ensino Aprendizagem Paixão Resiliência	Observação focada (Resiliência e Paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem)
14	<b>T4 Divulgar</b> <b>T5 Materializar</b>	<b>Emoção:</b> resiliência (lidar com a expectativa do evento) e paixão (divulgar o trabalho criado)	Contexto Ensino Aprendizagem Paixão Resiliência	Observação focada (Resiliência e Paixão) Observação ampliada (ensino-aprendizagem) Documento contextual (T2 e T4)
15	<b>T6 Apresentar (Inovasom com EMIs)</b> apresentar as EMIs ao vivo	Emoção (resiliência: lidar com a pressão e imprevisibilidade do evento e paixão (apresentar)	Contexto Paixão Resiliência	Observação focada (Resiliência e Paixão)
16	<b>T7 Avaliação e reflexão:</b> Relato de Aprendizagem Empreendedora – T6	Reflexão: estimulada durante todo o curso, mas especialmente na tarefa voltada a refletir sobre as aprendizagens (inclusive emocionais).	Ensino Aprendizagem Paixão Resiliência	Entrevista coletiva Documento de aprendizagem T6 (texto e vídeo, autoria dos estudantes)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

## 2.5 TÉCNICAS DE INTERAÇÃO COM O MATERIAL EMPÍRICO

As técnicas de coleta de dados são consideradas um meio que conduzirá o pesquisador a se aproximar do seu objeto de estudo (VERGARA, 2009). As técnicas utilizadas foram: documentos produzidos pelos participantes, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas.

### 2.5.1 Documentos produzidos pelos participantes

Os documentos produzidos pelos participantes foram divididos em duas categorias: (a) documentos de aprendizagem emocional e (b) documentos de aprendizagem contextual.

### 2.5.1.1 *Os documentos de aprendizagem emocional*

Os documentos de aprendizagem emocional forneceram informações sobre o que os alunos aprenderam e experimentaram em termos de emoções, paixão e resiliência emocional durante as práticas educacionais. Utilizamos dois tipos de documentos de aprendizagem emocional: diários de bordo reflexivos e mensagens instantâneas do *WhatsApp*. O diário de bordo reflexivo correspondeu à tarefa atribuída no início de cada semestre (T7, explicado acima) e continha duas partes: um relatório semanal detalhado e uma síntese final onde os estudantes relataram as três emoções principais que vivenciaram e os três aprendizados principais que experimentaram durante o semestre. As mensagens instantâneas de *WhatsApp* (texto e áudio) entre alunos e professor originaram-se espontaneamente durante o semestre. Dada a sua riqueza e o conteúdo profundamente emocional e revelador, esses diálogos tornaram-se importantes fontes de dados. Ao nos referirmos ao material empírico coletado, utilizamos pseudônimos a fim de proteger a identidade de nossos participantes.

### 2.5.1.2 *Documentos de aprendizagem contextual*

Os documentos contextuais, que correspondem às tarefas (T1, T2, T3, T4, T5 e T6), forneceram informações sobre o que os alunos aprenderam durante o curso em relação a tópicos específicos, bem como ao contexto em que essa aprendizagem ocorreu. Em geral, os alunos aprenderam muito sobre como pensar um projeto empreendedor não apenas enquanto obra artística, mas como um projeto que precisam necessariamente vincular a um objetivo e a um público-alvo. Além disso, eles aprenderam a testar suas criações, receber (e fornecer) críticas construtivas e aprimorar seus projetos com base nesses *feedbacks*. Os alunos também aprenderam habilidades importantes, como criar e acompanhar um projeto com objetivos bem definidos, produzir vídeos de si mesmos conversando com um público e usar as redes sociais de forma profissional. Em última análise, mesmo os alunos que não pretendem seguir carreira ou projeto solo aprenderam a pensar e agir de forma mais empreendedora.

**Quadro 2.5 - Descrição dos documentos de aprendizagem emocional**

<b>Documento</b>	<b>Forma</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Total (5 experiências)</b>
Diário de bordo reflexivo	Texto	Relatos semanais e um documento final sintetizado elencando três aprendizagens e reflexões relevantes acerca de aspectos emocionais ocorridos durante a prática empreendedora	15 trabalhos por prática (6 páginas) educacional  90 páginas por prática	450 páginas
Mensagens instantâneas (WhatsApp)	Texto e áudio	Alunos relatam momentos emocionais (alegrias, dificuldades) vivenciados durante o processo de EE.	Média de 30 mensagens por prática (40 seg / média)  1.200 seg (20 minutos) por prática	100 minutos
			Média de 30 mensagens de texto por prática	150 mensagens

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

**Quadro 2.6 - Descrição dos documentos de aprendizagem contextual**

Documentos (tarefas finalizadas)	Forma	Conteúdos	Quantidade por trabalho individual	Quantidade por prática (n. de UTs)	Total 5 práticas
T1(Criar e Planejar)	Texto	Descrição da EMI: explicação do que é a EMI, o público alvo e justificativas, demonstração da inovação e o caráter criativo (diferenciais da EMI em relação a outros produtos já existentes, descrição de quais tipos de emoções ela provocará no público.  Planejamento: calendário com as atividades previstas para a materialização das EMIs (incluindo data e prazos) e planilha de custos para a realização das atividades.	3 páginas	18 páginas	90 páginas
T2 (Experimentar)	Vídeo	Projeto piloto da futura EMI a ser aprimorado posteriormente com o auxílio das críticas realizadas pelos colegas.	1 vídeo (5 minutos em média)	6 vídeos (30 minutos em média)	30 vídeos (150 minutos em média)
T3 (Colaborar)	Texto	Crítica colaborativa na qual os estudantes escreveram, individualmente, uma avaliação do trabalho de cada uma das outras equipes (UTs).	1	6	30
T4 (Divulgar)	Texto	Plano de divulgação da EMI Plano de divulgação do INOVASOM:	2	12	60
T5 (Materializar)	Vídeo	Vídeo da EMI finalizada para exibição em formato de LIVE (apenas durante período de aulas online)	1 vídeo (5 minutos em média)	6 vídeos (30 minutos em média)	18 vídeos (90 minutos em média)
T6 (Apresentar)	Performance ao vivo e Vídeo	Apresentação das EMIs criadas pelos estudantes (performance ao vivo no período presencial e LIVE no período de aulas online)	Performances de 10 minutos por UT	Performances de 60 minutos por prática	120 minutos de apresentação
T7 Diário de bordo reflexivo	Texto	Alunos documentaram relatos semanais e um documento final sintetizado elencando três aprendizagens	6 páginas por trabalho	15 trabalhos por prática educacional 90 páginas por prática	450 páginas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

### 2.5.2 Observação direta

A observação direta permitiu analisar momentos e detalhes como palavras, gestos, movimentos corporais e sons (EMERSON, FRETZ E SHAW, 1995). Como a pesquisa teve no centro de seu objetivo as emoções, foi necessário observar e documentar os acontecimentos



com uma grande riqueza de detalhes, para que fosse possível a captura de microcomportamentos e interações (JOHNSON *et al.*, 2007), incluindo expressões emocionais fugazes, matizadas e ricas (LIU; MAITLIS, 2013). A observação direta permitiu ao pesquisador reconstruir cada momento a partir de detalhes selecionados (palavras, gestos, movimentos corporais, sons, cenário de fundo), que foram anotados cuidadosamente (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995). Algumas perguntas descritivas básicas que utilizamos ao longo de toda a sequência de observação foram: Quem está envolvido? O quê está sendo feito e dito pelos estudantes? Como eles fazem o que fazem? Como eles parecem estar engajados nesta tarefa? Como os comportamentos e sentimentos acontecem durante o curso da atividade? (PATTON, 2002). Uma vez que as emoções podem ser percebidas nas sutilezas comportamentais dos estudantes, a observação direta permitiu uma descrição profunda, atenta à comunicação não verbal embutida na maneira como os estudantes chamam o professor, como se vestem, expressam afeição ou se sentam juntos ou separados (PATTON, 2002), inclusive nas situações mais informais durante alguns momentos em sala (ABIB *et al.*, 2013; FLICK, 2009). Desenvolvemos dois tipos de observação: observação direta focada e observação direta estendida. Durante as observações, anotamos as primeiras impressões e reações, que depois transformamos em notas durante o processo de análise (CRESWELL, 2007).

#### *2.5.2.1 Observação direta focada*

A observação direta focada foi realizada pelo professor pesquisador durante as aulas ministradas. O objetivo desta prática foi absorver o máximo de informações a respeito dos aspectos emocionais relacionados ao processo de EE.

**Paixão:** a observação focada foi utilizada em diferentes momentos para observar e descrever comportamentos que puderam oferecer mostras da paixão dos estudantes. Primeiro, enquanto falavam a respeito de suas paixões, observamos o quanto a mobilização desta emoção influenciou o comportamento dos estudantes. Adicionalmente, observamos e documentamos em notas as atitudes dos alunos enquanto assistiam a vídeos, relatos e textos inspiradores sobre empreendedores apaixonados por seus trabalhos. Outra situação avaliada foi o momento em que os alunos relataram como estavam realizando o processo de materialização (T5) de seus empreendimentos e demonstraram uma atitude passional ao fazerem isto. Por fim, um momento especial que foi utilizado como fonte de observação da paixão dos estudantes foi a apresentação final (INOVASOM). Durante a montagem, no momento da apresentação e também ao final do evento, os alunos foram observados especialmente a partir de suas

declarações verbais, expressões faciais e tonalidades vocais.

**Resiliência emocional:** a observação focada também foi utilizada para observar questões relacionadas à resiliência emocional dos alunos. Durante as aulas teóricas, seus comportamentos foram observados ao serem questionados sobre as dificuldades que estavam enfrentando durante a execução da tarefa de materialização. A intenção foi documentar possíveis demonstrações de angústia ou preocupação para que, ao final do processo, avaliássemos como conseguiram superar esses desafios e em que medida aprenderam a ser emocionalmente resilientes. O comportamento dos estudantes foi observado também ao serem questionados a respeito dos efeitos dos exercícios de resiliência propostos.

**Quadro 2.7 - Descrição da observação direta focada**

Aula	Atividade a ser observada	Enfoques de observação e descrição	Eixo analítico	Horas	Total horas
1	Relato dos estudantes sobre sonhos e paixões pessoais	Como os estudantes se comportam (gestos, expressões faciais, comentários)	Paixão	2	10
2	Relato dos estudantes sobre identidade artística e pessoal	Como os estudantes se comportam (gestos, expressões faciais, comentários)	Paixão	2	10
4	Reação às audições de produtos musicais inspiradores	Como os alunos se comportam ao serem expostos a vídeos inspiradores (gestos, expressões faciais, comentários)	Paixão	2	10
6	Relatos sobre o início da materialização das EMIs Apresentação do trabalho de Christo and Jeanne-Claude (artistas empreendedores apaixonados)	Como os alunos se comportam ao descrever o processo de materialização das EMIs? (gestos, expressões faciais, comentários) Como os alunos se comportam ao serem expostos a casos e relatos inspiradores sobre empreendedores apaixonados (gestos, tom de voz, expressões faciais, comentários)	Paixão	2	10
7	Relatos sobre o início da materialização das EMIs	Como os alunos se comportam ao descrever o processo de materialização das EMIs? (gestos, tom de voz, expressões faciais, comentários)	Paixão Resiliência emocional	2	10
8	Atividade de análise SWOT das EMIs.  Conceitos e exercícios de resiliência emocional (a importância para o empreendedor).	Descrever o comportamento dos alunos ao enfrentarem as críticas dos colegas  Descrever o comportamento dos estudantes ao relatarem os resultados dos exercícios de resiliência propostos	Resiliência emocional	2	10
9	Apresentação dos projetos das EMIs para os colegas (projetos piloto)	Descrever o comportamento dos alunos ao enfrentarem as críticas dos colegas	Resiliência emocional	2	10

10	Discussão sobre o processo de materialização	Como os alunos se comportam ao descreverem o processo de materialização das EMIs? (gestos, tom de voz, expressões faciais, comentários)	Paixão Resiliência emocional	2	10
11	Discussão sobre o processo de materialização	Descrever os comportamentos sobre as discussões acerca do início das atividades de materialização		2	10
12	Comentários sobre a entrega do T3 (trabalho de críticas construtivas)	Descrever o comportamento dos alunos ao enfrentarem as críticas dos colegas	Resiliência emocional	2	10
13	Atividades de técnicas de divulgação	Descrever as emoções percebidas durante as discussões em sala de aula sobre o processo de divulgação	Paixão Resiliência emocional	2	10
14	Atividades de divulgação em redes sociais	Descrever as emoções percebidas durante as discussões em sala de aula sobre o processo de divulgação nas redes sociais e como os estudantes lidam com as interações com o público.	Paixão Resiliência emocional	2	10
15	Atitudes dos alunos durante a montagem e apresentação do evento Inovasom (realização do T5)	Como os alunos se comportam antes e durante o evento? Parecem muito nervosos? A reação do público interfere em suas reações emocionais? Lidam bem com adversidades? (gestos, tom de voz, expressões faciais, comentários)	Paixão Resiliência emocional	2	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

### 2.5.2.2 Observação direta estendida

A observação ampliada também foi realizada pelo professor pesquisador durante as aulas ministradas. O objetivo desta prática foi absorver o máximo de informações a respeito dos processos de ensino e aprendizagem para a realização de uma posterior análise crítica. A observação estendida dessa pesquisa de tese serviu para analisar dois eixos analíticos: o contexto educacional e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

**Contexto:** Durante todo o processo, o professor pesquisador observou o contexto no qual estava sendo realizada a prática educacional, avaliando as consequências para o resultado da pesquisa.

**Ensino e Aprendizagem:** Todas as aulas serviram como fonte de observação para uma avaliação sobre os resultados de ensino e aprendizagem, em especial a apresentação final.

Quadro 2.8 - Descrição da observação direta estendida

Aula	Atividade a ser observada	Enfoques de observação:	Eixo analítico
1	Refletir como paixões e aptidões podem tornar-se parte do empreendimento	Descrever o comportamento dos alunos quanto ao engajamento na atividade (nível de participação, motivação, resultados obtidos, nível de dificuldade enfrentado, tipos de perguntas feitas ao professor) Descrição física do ambiente pedagógico, caracterização dos estudantes.	Ensino-aprendizagem Contexto
2	Atividades de criatividade através de brainstormings	Descrever o comportamento dos alunos quanto ao engajamento na atividade (nível de participação, motivação, resultados obtidos, nível de dificuldade enfrentado, tipos de perguntas feitas ao professor) Descrição física do ambiente pedagógico, caracterização dos estudantes,	Ensino-aprendizagem Contexto
3	Apresentação do <i>design thinking</i> com ênfase na etapa da empatia	Descrever o comportamento dos alunos quanto ao engajamento na atividade (nível de participação, motivação, resultados obtidos, nível de dificuldade enfrentado, tipos de perguntas feitas ao professor) Descrição física do ambiente pedagógico, caracterização dos estudantes,	Ensino-aprendizagem Contexto
4	Apresentação do modelo Canvas	Descrever o comportamento dos alunos quanto ao engajamento na Atividade (nível de participação, motivação, resultados obtidos, nível de dificuldade enfrentado, tipos de perguntas feitas ao professor) Descrição física do ambiente pedagógico, caracterização dos estudantes.	Ensino-aprendizagem Contexto
5	Exposição das técnicas de gestão de projetos	Descrever o que os alunos aprenderam quanto à capacidade de planejar um projeto, aprimorando a capacidade de organização, cumprimento de prazos e metas.	Ensino-aprendizagem Contexto
6	Início da materialização das EMIs	Descrever o comportamento dos alunos quanto ao engajamento na atividade (nível de participação, motivação, resultados obtidos, nível de dificuldade enfrentado, tipos de perguntas feitas ao professor) Descrição física do ambiente pedagógico, caracterização dos estudantes,	Ensino-aprendizagem Contexto
7	Discussão de texto 1 (emoções e empreendedorismo)	Descrever o comportamento dos alunos quanto ao engajamento na atividade (nível de participação, motivação, resultados obtidos, nível de dificuldade enfrentado, tipos de perguntas feitas ao professor)	Ensino-aprendizagem Contexto
8	Exposição da técnica de análise SWOT	Descrição física do ambiente pedagógico, caracterização dos estudantes,	Ensino-aprendizagem Contexto
9	Apresentação dos projetos das EMIs para os colegas (projetos piloto)	Descrever o que os alunos aprenderam quanto à capacidade de avaliar um produto musical, a partir das técnicas de análise SWOT	Ensino-aprendizagem Contexto
10	Discussão de texto 2 (emoções e empreendedorismo – estudo de caso)	Descrever o que os alunos aprenderam quanto à capacidade perceber a importância das emoções para o empreendedorismo	Ensino-aprendizagem Contexto
11	Comentários do encontro com Coach	Descrever o que os alunos aprenderam quanto à capacidade de absorver dicas de um especialista e aplica-las na melhoria das EMIs	Ensino-aprendizagem Contexto Ensino-aprendizagem Contexto
12	Técnicas de divulgação	Descrever o que os alunos aprenderam quanto à divulgar as EMIs na prática	Ensino-aprendizagem

			Contexto
13	Técnicas de divulgação	Descrever o que os alunos aprenderam quanto à divulgar as EMIs na prática	Ensino-aprendizagem Contexto
14	Aula sobre redes sociais	Descrever o que os alunos aprenderam quanto à prática de divulgar e se relacionar com o público nas redes sociais.	Ensino-aprendizagem Contexto
15	Inovacom com EMIs – T5 - Apresentação	Descrever a partir do resultado observado, o que os alunos aprenderam quanto à capacidade de criar, planejar, colaborar, divulgar e apresentar na prática um empreendimento artístico.	Ensino-aprendizagem Contexto

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

### 2.5.3 Vídeo

O vídeo na pesquisa qualitativa é uma técnica bastante eficaz e supera os limites de várias técnicas de investigação científica, como a entrevista e a observação (KNOBLAUCH *et al.*, 2006; FLICK, 2009). A importância dessa técnica para uma pesquisa justifica-se pela sua capacidade de capturar detalhes específicos e ampliar informações oferecidas pelas outras técnicas (FLICK, 2009). Os vídeos permitiram a exploração da comunicação verbal e não verbal (ELIAS *et al.*, 2018; JONES E LEBARON, 2002), captura de microcomportamentos (JOHNSON *et al.*, 2007) e expressões emocionais sutis (COHEN, 2010), além de expandir os insights de outras fontes de dados (FLICK, 2009).

Os vídeos foram particularmente úteis para assistir e rever momentos, o que facilitou uma análise detalhada dos dados (LEBARON, 2008). Por meio dos vídeos, pudemos perceber as expressões faciais dos alunos de, por exemplo, entusiasmo ou tédio, além de detalhes sobre movimentos corporais específicos e entonação de voz, que foram fundamentais para nos ajudar a interpretar as manifestações emocionais. Os vídeos permitiram a documentação de expressões emocionais demonstradas pelos estudantes que não foram relatadas em seus diários de bordo. Isso permitiu a identificação de elementos que poderiam ter sido esquecidos ou ocultados por timidez em suas declarações verbais e relatos escritos, reduzindo o risco de uma possível influência da relação de poder entre pesquisador e estudantes, por exemplo (CRESWELL, 2007).

Organizamos os vídeos em três categorias: vídeos de aulas online (gravações de aulas), vídeos de performance (gravações das apresentações dos produtos finais em palco ou em formato digital ao vivo) e vídeos pós-performance (gravações pós-performance de entrevista feita por um jornalista). Os **vídeos de aulas online (gravações de aulas)** foram produzidos em diferentes momentos do processo pedagógico. Durante as aulas realizadas em formato online, o professor pesquisador pôde documentar todo o processo pedagógico, incluindo as atividades realizadas em classe (brainstorming), apresentação oral das EMIs, debates, etc. Este registro

permitiu avaliar os comportamentos dos estudantes no momento exato em que exercitavam habilidades relevantes (como a empatia e a criatividade) e aplicavam na prática diversos conteúdos teóricos como o *design thinking* e o método *Canvas*.

Os **vídeos de performance** (gravações das apresentações dos produtos finais em palco ou em formato digital ao vivo) correspondem aos registros audiovisuais de 1 hora de montagem e preparação do INOVASOM, além da própria apresentação com duração de 1 hora. Os **vídeos pós-performance** (gravações pós-performance de entrevista feita por um jornalista) correspondem ao registro das entrevistas em tempo real realizadas por um jornalista. Nestes vídeos, foi possível documentar toda a emoção expressa pelos estudantes e pelo próprio professor pesquisador, por conta da espontaneidade e surpresa que os caracterizaram.

**Quadro 2.9 - Descrição dos vídeos**

<b>Tipo de vídeo</b>	<b>Registro</b>	<b>Eixo Analítico</b>	<b>Autor</b>	<b>Quantidade de vídeos</b>	<b>Total de Vídeos</b>	<b>Duração total</b>
<b>Aulas online</b>	Atividades realizadas em sala de aula	Contexto Paixão Ensino Aprendizagem	Professor pesquisador	15 por prática educacional (2 horas cada)	45	90 horas
<b>Performance</b>	Montagem, preparação e apresentação das EMIs	Contexto Paixão Ensino Aprendizagem	Professor pesquisador	1 por prática educacional no (2 horas em média)	5	240 minutos
<b>Pós-performance</b>	Relatos dos estudantes após a apresentação	Contexto Paixão Ensino Aprendizagem	Jornalista	1 por prática educacional no período presencial (10 minutos em média)	2	20 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 2.5.4 Entrevista Coletiva

Também utilizamos entrevistas coletivas e semiestruturadas realizadas ao final da disciplina, com o objetivo de comparar e acompanhar o que os alunos escreveram nos documentos que produziram e o que afirmaram na entrevista em tempo real. A entrevista é considerada como um evento social complexo, em que as informações obtidas devem ser compreendidas no seu contexto espaço-temporal em que foram solicitadas e fornecidas (ALVESSON, 2003; VERGARA, 2009). As entrevistas são úteis quando transmitem experiências vividas (ALVESSON, 2003), dessa forma, entrevistamos os estudantes quando ainda estavam com as lembranças e sensações recentes após apresentarem suas EMIs. As entrevistas ajudaram os estudantes a expressar e transmitir suas emoções. Além disso, as

contribuíram para as observações diretas e complementaram a pesquisa documental (VERGARA, 2009).

O roteiro de entrevista foi utilizado como guia, permitindo que o espaço para sondagens e perguntas de acompanhamento fosse improvisado no momento. As entrevistas foram gravadas e transcritas para aprimorar a análise posterior dos dados (CRESWELL, 2007). Como foram realizadas após a apresentação dos produtos criados, elas proporcionaram um *sensemaking* retrospectivo de todo o processo educacional, complementando os dados coletados em tempo real. As entrevistas foram realizadas com os estudantes coletivamente, em um momento de reflexão em sala de aula depois da realização do INOVASOM. O quadro 8 mostra as perguntas a serem feitas nas entrevistas.

**Quadro 2.10 - Roteiro de entrevista para os estudantes**

<p><b>BLOCO DE QUESTÕES</b></p> <p><b>PARTE 1: Emoções</b></p> <p><b>Paixão</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifique como a paixão pela música motivou essa experiência empreendedora.</li> <li>2. Agora vocês consideram empreender na música uma atividade também apaixonante?</li> <li>3. O que mudou em relação ao que achavam sobre isso antes do INOVASOM?</li> <li>4. A paixão afetou algum dos aspectos da prática educacional empreendedora (querer, criar, planejar, materializar)?</li> <li>5. A paixão potencializou ou até atrapalhou o desenvolvimento de alguma das habilidades que tentamos desenvolver? De que forma?</li> <li>6. O que mais te motivou na prática educacional de empreender na música? A vontade de realizar um projeto musical ou a possibilidade de ganhar dinheiro através do empreendedorismo? Fale um pouco sobre isso</li> </ol> <p><b>Resiliência emocional</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foi necessário ser resiliente durante o processo de empreender na música?</li> <li>2. Em quais momentos da prática educacional empreendedora você precisou ser mais resiliente?</li> <li>3. Você acha que aprendeu a ser mais resiliente depois da prática educacional ? De que modo exatamente?</li> <li>4. A resiliência emocional se relaciona com algum dos aspectos da prática educacional empreendedora (querer, criar, planejar, materializar) especificamente? Quais e de que forma?</li> <li>5. Alguma dessas práticas empreendedoras ensinam a ser mais resiliente? De que forma?</li> <li>6. Refletir sobre a resiliência durante a prática pedagógica do empreendedorismo trouxe algo para você? O que exatamente?</li> </ol> <p><b>PARTE 2: Demais aprendizagens</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que a experiência do INOVASOM trouxe de aprendizagem sobre empreender na música?</li> <li>2. O que tentaria fazer diferente na próxima vez</li> <li>3. O INOVASOM aguçou a vontade de continuar a empreender na música?</li> </ol>
--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

## 2.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Considerando a abstração e subjetividade inerentes às emoções, utilizamos nesta pesquisa o método de análise de narrativa, que ajudou a entender os significados que vão além das mensagens concretas. A investigação narrativa é uma forma de compreender melhor a

experiência humana e certos fenômenos complexos inerentes a ela (KIM, 2016), como julgamos ser o caso das emoções. Uma vez que a narrativa é uma forma de escavar e reavaliar memórias que podem ter sido fragmentadas, caóticas ou quase invisíveis antes de narrá-las (RIESSMAN 2008), argumentamos que utilizá-la foi estratégico para descrever as emoções, que não costumam manifestar-se de modo lógico e coordenado. Com este intuito, as narrativas foram analisadas com um olhar que questionou a intenção da linguagem e não apenas o conteúdo a que essa linguagem se refere (RIESSMAN, 2008). Em outras palavras, avaliamos não apenas “o que” foi dito, mas “como” foi dito, revelando assim aspectos subjacentes que não foram explicitados através das palavras, mas que estavam presentes (MUYLAERT., *et al.* 2014). Assim, tais narrativas foram analisadas no sentido de se compreender e descrever os aspectos emocionais que emergiram durante as experiências, especialmente no que tange à paixão e resiliência emocional e a relação destes construtos com o processo de ensino e aprendizagem. Através da análise de narrativa foi possível não apenas obter uma simples descrição da realidade observada, mas perceber as conexões entre os acontecimentos, sentimentos, pensamentos e ações (MAITLIS, 2012). As narrativas podem ser textos falados ou escritos que envolvem sequências temporais de ações ou eventos (CZARNIAWSKA, 2002; MAITLIS, 2012). Deste modo, a fim de explorar uma grande riqueza de nuances, as narrativas foram obtidas a partir de diferentes fontes e em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens e sons (CZARNIAWSKA, 2002). Palavras não são a única forma de comunicação. Outras formas (gestos, movimentos corporais, sons, imagens) precedem as palavras no desenvolvimento humano e continuam a comunicar significado ao longo do curso de vida (RIESSMAN, 2008). Assim, imagens, por exemplo, se tornaram textos para serem lidos interpretativamente.

O processo de análise foi realizado durante cinco práticas educacionais (P1, P2, P3, P4 e P5) dentro do componente curricular do curso de graduação em música (cada prática durou um semestre acadêmico). Ao final de cada prática, os dados eram analisados e, em seguida, comparados com a análise realizada na experiência educacional anterior. Em outras palavras, os resultados da prática P1 foram adicionados aos resultados da prática P2 e assim por diante. No final de todas as experiências, foi montada uma nova análise do conjunto produzido, que levou ao resultado final da pesquisa. A partir do exame dos dados brutos, realizamos algumas codificações e categorizações que nos auxiliaram a encontrar padrões e resultados relevantes para nosso objetivo

A análise dos dados seguiu procedimentos existentes e usualmente aceitos (CRESWELL, 2007; LIU; MAITLIS, 2013), obedecendo a etapas de análise predeterminadas para garantir



um bom nível de confiabilidade. Embora o processo de análise não fosse linear (muitas vezes alternávamos entre os estágios de análise), fomos guiados pelas seguintes etapas de análise.

- Etapa 1: Analisamos as primeiras impressões anotadas durante o processo de observação e depois as desenvolvemos em notas mais detalhadas. Em seguida, adicionamos insights sobre as principais dificuldades do processo de aprendizagem e selecionamos momentos que incluíam os primeiros sinais de paixão. Alguns insights muito importantes surgiram nessa fase, como as mudanças de paixão ao longo do processo educacional e a influência das relações interpessoais nessas mudanças.

- Etapa 2: Assistimos novamente aos vídeos para captar insights, desta vez sem a pressão de atuar como professor. Alguns insights observados durante a primeira etapa foram confirmados, enquanto novos surgiram. Nesse ponto, as primeiras ideias de categorias começaram a emergir.

- Etapa 3: Analisamos os documentos produzidos pelos alunos, comparando-os com os resultados das duas primeiras fases, com o objetivo de confirmar categorias preliminares. Foi então elaborado um primeiro esboço de categorias. Durante essa etapa, também pudemos perceber alguns tipos de aprendizados recorrentes relatados por muitos dos alunos. Isso nos permitiu entender o conteúdo e as habilidades mais retidas por eles, bem como como suas paixões impactaram esse processo.

- Etapa 4: Assistimos às entrevistas novamente para capturar novos insights e categorias. Aqui, começou a emergir a ideia da paixão como uma emoção capaz de gerar impactos positivos, mas também negativos para o processo de aprendizagem empreendedora.

- Etapa 5: Reanalizamos todas as fontes diferentes para confirmar (ou não) impressões e refinar categorias. Essa etapa trouxe maior clareza às ideias surgidas até então e inspirou novos insights. Nesta etapa as categorias relacionadas à paixão e resiliência emocional já estavam basicamente definidas. Esta etapa corresponde à fase final das primeiras versões dos artigos C e D, encontrados respectivamente nos capítulos 5 e 6 desta tese.

- Etapa 6: Utilizamos algumas fontes teóricas para inspirar a criação de novas categorias e refinar ainda mais algumas categorias já criadas. Algumas reflexões relacionadas à paixão como produto do esforço empreendedor, a paixão como força motriz e a relação entre paixão e identidade surgiram nessa fase.

- Etapa 7: Nesta etapa final, foi realizada uma nova análise, visando a triangulação das diferentes fontes e, assim, confiabilidade nos resultados finais da pesquisa. A partir do exame total dos dados brutos, desenvolvemos a versão final da codificação e categorização.

**Quadro 2.11 - Análise e interpretação**

<b>Prática educacional</b>	<b>Fontes</b>	<b>Tipos de Narrativas</b>	<b>Análise</b>	<b>Resultados</b>
Prat. A	Documentos produzidos pelos participantes Observação direta Vídeos Entrevistas	Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: singularidades do contexto educacional Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: dimensão emocional, paixão e resiliência.	Narrativas Prat. A	Categorias Prat. A
Prat.B	Documentos produzidos pelos participantes Observação direta Vídeos Entrevistas	Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: singularidades do contexto educacional Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: dimensão emocional, paixão e resiliência.	Narrativas de ensino-aprendizagem Prat.B em comparação com Narrativas Prat.A e Categorias Prat.A	Categorias consolidadas (Prat.A e Prat.B)
Prat. C	Documentos produzidos pelos participantes Observação direta Vídeos Entrevistas	Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: singularidades do contexto educacional Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: dimensão emocional, paixão e resiliência.	Narrativas de ensino-aprendizagem Prat.C em comparação com Narrativas Prat.A - e Prat.B e Categorias Prat.A e Prat.B	Categorias consolidadas (Prat.A, Prat.B e Prat.C)
Prat. D	Documentos produzidos pelos participantes Observação direta Vídeos Entrevistas	Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: singularidades do contexto educacional Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: dimensão emocional, paixão e resiliência.	Narrativas de ensino-aprendizagem Prat.D em comparação com Narrativas Prat.A, Prat B e Prat.C e Categorias Prat.A, Prat.B e Prat.C.	Categorias consolidadas (Prat.A, Prat.B, Prat.C e Prat.D)
Prat. E	Documentos produzidos pelos participantes Observação direta Vídeos Entrevistas	Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: singularidades do contexto educacional Aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico: dimensão emocional, paixão e resiliência.	Narrativas de ensino-aprendizagem Prat.E em comparação com Narrativas Prat.A, Prat.B, Prat.C, Prat.D e Categorias Prat.A, Prat.B, Prat.C e Prat.D.	Categorias consolidadas (Prat.A, Prat.B, Prat.C, Prat.D e Prat.E)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

As fontes de dados forneceram diferentes tipos de narrativas de aprendizagem para a análise: O primeiro tipo de narrativa foi sobre as singularidades do contexto educacional. Através dessa narrativa foi possível analisar o que foi aprendido pelos alunos especificamente

sobre as singularidades de empreender nas artes. O segundo tipo de narrativa traz a dimensão emocional, e trata da paixão e da resiliência emocional. Todas as narrativas foram extraídas das diferentes fontes de dados utilizadas.

Para enfrentar o desafio de colher informações sobre os aspectos emocionais a partir do comportamento dos estudantes, utilizamos alguns modelos e guias de codificação das emoções. Entre os modelos de emoções, utilizamos como referência o Panas (WATSON *et al.*, 1988), o modelo básico de emoção (EKMAN; FRIESEN, 1971) e o modelo circumplex (RUSSELL, 1980). O modelo circumplex forneceu uma estrutura útil para codificar a emoção exibida por meio de pistas verbais e não verbais como expressões faciais (EKMAN; FRIESEN, 1984), expressões verbais (RETZINGER, 1991), expressões vocais (SCHERER, 2005) e movimentos corporais (HARRIGAN, 2005). Essa variedade de comportamentos corporais, vocais e verbais auxiliaram a identificar a exibição de diferentes emoções como irritação, frustração e raiva, o que foi útil para indicar as situações emocionalmente desafiadoras vivenciadas pelos estudantes. A identificação de outros estados emocionais codificados pelo modelo PANAS (WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988) como: animado, motivado, entusiasmado e interessado nos auxiliou também a identificar a paixão, uma vez que são estados emocionais frequentemente associados a esta emoção (BREUGST, 2017; CARDON, 2008).

As emoções e sua relação com a prática da EE no campo das artes foram identificadas a partir de diferentes fontes de dados. Em alguns casos, elas foram declaradas explicitamente pelos alunos, de forma escrita ou falada. Em outros, conseguimos identificar a presença de certas emoções, ainda que de forma subjacente. Por meio de depoimentos nos documentos produzidos pelos alunos, por exemplo, interpretamos que referências a emoções positivas frequentemente associadas à paixão, como amor por algo, excitação, euforia e felicidade (BAUM; LOCKE, 2004; CARDON *et al.*, 2009) poderiam indicar a presença de um estado emocional próximo a um estado de paixão. O uso do termo “próximo”, que utilizamos aqui, como um tipo de localização espacial é teoricamente baseado na representação gráfica de emoções de Russell (1980), que utilizamos como uma das nossas referências de análise. De acordo com essa representação, é possível observar um plano cartesiano, onde certas emoções estão localizadas dentro de um quadrante gráfico emocional (RUSSEL, 1980). Como as emoções positivas associadas à paixão que citamos acima estão reunidas em pontos próximos desse quadrante, podemos interpretar que a paixão está provavelmente em algum local próximo a esses pontos. Esses tipos de emoções intimamente associadas à paixão também foram proeminentes durante a análise dos vídeos. Nesses casos, mesmo que os alunos não tenham expressado verbalmente essas emoções, conseguimos identificá-las através, por exemplo, de

expressões faciais, entonação de voz e movimentos corporais. Em alguns casos, nossas interpretações foram facilitadas por esquemas de codificação de emoções e modelos de emoções (RUSSEL, 1980; WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988; RUSSELL; BARRETT, 1999; LIU; MAITLIS, 2013). Em outros casos, observamos comportamentos e atitudes dos alunos como dedicar muito tempo, recursos e energia a determinadas tarefas, de forma espontânea, que, consistentes com a teoria, estão associadas à paixão (FOREST *et al.*, 2012; VALLERAND *et al.*, 2003).

Esse embasamento teórico enriqueceu muito a capacidade de analisar dados subjetivos em um estudo qualitativo (CRESWELL, 2007), levando-nos a identificar a paixão dos alunos, mesmo de forma implícita. As práticas de Educação Empreendedora nas Artes (EEA) possibilitaram a identificação e categorização de duas dinâmicas da paixão dentro do processo educacional do empreendedorismo (dinâmica transformadora e a dinâmica contagiante), bem como cinco tensões através das quais a paixão impacta a EE: identificação/desidentificação, agregação/desagregação, condução/bloqueio e fortalecimento/enfraquecimento. No capítulo 3 explicaremos detalhadamente cada uma destas categorias.

A resiliência emocional e sua relação com a prática da EE no campo das artes foi identificada especialmente nos depoimentos dos documentos produzidos pelos alunos. A observação também possibilitou detectar os contextos e emoções mais desafiadores enfrentados pelos estudantes. Para tanto, assim como no caso da paixão, nos utilizamos tanto de declarações expressas literalmente nos documentos produzidos pelos estudantes quanto nos modelos e guias de codificação das emoções somados à nossa interpretação subjetiva. As entrevistas coletivas serviram para confirmar momentos desafiadores para os estudantes. Uma vez que foram realizadas no final de cada semestre, as entrevistas funcionaram como um momento de reflexão sobre o quanto os estudantes foram resilientes durante a prática educacional. Alguns deles relataram ter sentido vontade de desistir da disciplina diversas vezes, explicando também como foram capazes de resistir aos desafios e seguir adiante. Esses relatos foram essenciais para confirmar algumas estratégias de resiliência, já identificadas por meio de outras fontes. A partir da análise realizada, chegamos à identificação de quatro contextos educacionais emocionalmente desafiadores (contexto da prática, contexto do desconhecido, contexto de tensão entre arte e empreendedorismo e o contexto dos tipos emocionais desafiadores). Além disso, identificamos cinco práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional: prática da solidariedade, prática da paixão artística, prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso, prática do progresso gradual, prática da estratégia cotidiana. No capítulo 4 explicaremos detalhadamente cada uma destas categorias.

### **3 EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ARTES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS (ARTIGO A)<sup>2</sup>**

#### **RESUMO**

O objetivo desta pesquisa é integrar, consolidar, contextualizar e discutir conhecimentos sobre a educação empreendedora nas artes (EEA). A EEA é essencial para o empreendedorismo artístico, fenômeno imprescindível para a economia criativa. Por meio dela, artistas podem aprender a tangibilizar suas criações, criando valor para a sociedade. Todavia, as pesquisas sobre a EEA ainda são dispersas e carecem de discussões mais acuradas e aprofundadas. Realizamos um revisão de artigos nas bases de dados nacionais e internacionais, além do mapeamento de suas bibliografias. Escolhemos 48 obras relevantes, a partir das quais constituímos um panorama geral do campo de EEA e elaboramos nossa discussão. Os principais resultados alcançados foram: (a) reflexão sobre a importância do empreendedorismo artístico para a economia criativa, (b) definição do empreendedorismo artístico a partir de quatro âncoras conceituais, (c) apresentação de uma visão consolidada da produção sobre EEA e (d) discussão de perspectivas e desafios para pesquisas futuras em EEA: o choque entre as identidades artística e empreendedora, a importância da educação ancorada na prática e a ausência de um debate acerca do papel das emoções.

**Palavras-chave:** Educação empreendedora, Artes, Economia criativa, Empreendedorismo artístico.

#### **ABSTRACT**

The objective of this research is to integrate, consolidate, contextualize and discuss knowledge about entrepreneurial education in the arts (EEA). EEA is essential for artistic entrepreneurship, an essential phenomenon for the creative economy. Through it, artists can learn to make their creations tangible, creating value for society. However, research on EEA is still fragmented and needs more accurate and in-depth investigation. We conducted a review of articles in national and international databases, in addition to mapping their bibliographies. We chose 48 relevant works, from which we formed an overview of the EEA field and elaborated our discussion. The main results achieved were: (a) reflection on the importance of

---

<sup>2</sup> Este artigo segue os padrões de referências exigidos pela Revista Administração: Ensino e Pesquisa, para a qual foi submetido para avaliação e publicação. Este artigo foi submetido, avaliado, aceito e apresentado no XLIV EnANPAD 2020 e publicado nos anais do evento.

artistic entrepreneurship for the creative economy, (b) definition of artistic entrepreneurship based on four conceptual anchors, (c) presentation of a consolidated view of research on EEA and (d) discussion of perspectives and challenges for future EEA research. The article provides an updated overview of EEA research and proposes three crucial challenges for the field: the clash between artistic and entrepreneurial identities, the importance of education anchored in practice and the absence of a debate about the role of emotions.

**Keywords:** Entrepreneurial education, Arts, Creative economy, Arts entrepreneurship.

## INTRODUÇÃO

Reconhecida pelo seu grande potencial na criação de riquezas e produção de benefícios sociais não monetizados (DAVIES; GAUTI, 2013; KUHLE; KOOYMAN; SCHRAMME, 2015), a economia criativa tem nas artes o seu principal combustível impulsionador. Neste contexto, o empreendedorismo artístico torna-se um fenômeno imprescindível, pois é através dele que ocorre a tangibilização do capital simbólico (PHILLIPS, 2010), e a transformação de ideias criativas em bens culturais. Isto equivale a dizer que o empreendedorismo artístico é o catalisador do desenvolvimento da economia criativa (VARBANOVA, 2017), sem o qual as artes desempenhariam um papel limitado ou pontual.

O empreendedorismo artístico é um ecossistema que inclui diversos agentes, sendo o artista inovador uma figura central. Entretanto, os artistas nem sempre atuam espontaneamente ou conscientemente como empreendedores, demonstrando, frequentemente, pouca identificação com este papel (GANGI, 2014; KOLB, 2015). Esta é uma questão importante a ser discutida, pois a inabilidade empreendedora de muitos artistas pode configurar-se em um fator limitante para o desenvolvimento de projetos empreendedores (BROWN, RALPH, 2005). Neste sentido, assim como o talento bruto deve ser refinado através do treinamento artístico para que se atinja a excelência, é essencial que o potencial empreendedor dos artistas seja explicitado, sistematizado e aprimorado através da educação empreendedora para as artes (EEA). Por meio da EEA, os artistas podem aprender a tangibilizar e criar valor socioeconômico para suas obras ou aprimorar suas atuações como fundadores de organizações artísticas (DAMÁSIO; BICACRO, 2017; TOSCHER, 2020).

Tradicionalmente, a educação artística sempre foi direcionada para o desenvolvimento técnico e criativo, enquanto conteúdos ligados ao empreendedorismo sempre tenderam a ocupar um lugar menos importante nos programas pedagógicos (BENNETT; BRIDGSTOCK, 2015). No entanto, devido à sua importância, a EEA vem ganhando força ao longo dos últimos anos (TOSCHER, 2019). Até 2016, foram documentadas nos Estados Unidos

aproximadamente 168 instituições com 372 ofertas de cursos listados (ESSIG; GUEVARA, 2016).

Seguindo esta tendência, a quantidade de estudos acadêmicos sobre a EEA também vem aumentando consideravelmente (BRIDGSTOCK, 2013; HANSON, 2019; TOSCHER, 2020). Existem estudos do campo dedicados a temas diversos como EEA voltada para setores específicos (STRASSER, 2015), habilidades empreendedoras (THOM, 2016), descrição de pedagogias utilizadas (BROWN, RALPH, 2005), e discussões sobre conteúdos programáticos (ESSIG; GUEVARA, 2016; GANGI, 2014). Entretanto, apesar deste crescimento, as pesquisas sobre EEA ainda são dispersas e carecem de discussões mais acuradas, aprofundadas e consolidadas.

O objetivo desta pesquisa é integrar, consolidar, contextualizar e discutir conhecimentos sobre a EEA. Para alcançar esse objetivo, a metodologia de pesquisa foi dividida em algumas etapas. A **primeira etapa** apoiou-se na busca de artigos em diferentes bases de dados nacionais e internacionais (Sage Publication Journals, Academy of Management, SPELL, Emerald, JSTOR, SCIELO, EBSCO, Routledge, Library of Congress, Periódicos CAPES e Web of Science), através de diferentes combinações de buscas entre os termos: educação empreendedora, artes, entrepreneurial education, arts e entrepreneurship education. O período de busca foi definido entre os anos 2000 e 2022. Não restringimos a pesquisa a nenhum campo de estudos específico, o que permitiu que fossem encontrados publicações dedicadas à EEA em áreas do conhecimento variadas como: artes, humanidades, empreendedorismo e inovação, educação e carreira, gestão e negócios artísticos, educação musical e empreendedorismo artístico. Ao final desta etapa, foram selecionados 168 resultados pertinentes em todas as bases.

Em uma **segunda etapa**, eliminamos as duplicidades e selecionamos apenas as publicações que se relacionavam diretamente com a educação empreendedora nas artes, excluindo pesquisas focalizadas em temas afins como empreendedorismo cultural e economia criativa. Em seguida, selecionamos as produções mais consistentes e coerentes sobre EEA, analisando esse material através de leituras de resumos e avaliando a relevância das conclusões e contribuições. Selecionamos no final desta segunda etapa 33 artigos.

Em uma **terceira etapa**, mapeamos as referências bibliográficas dos artigos selecionados na busca de outras produções ou autores citados com frequência. O processo de revisão chegou ao fim quando nenhuma referência emergia como nova e relevante. Ao final desta última etapa, alcançamos um número total de 48 obras.

Os resultados deste artigo podem ser divididos em três momentos. Primeiro, apresentamos uma reflexão sobre a importância do empreendedorismo artístico no contexto da

economia criativa, classificando-o a partir de quatro âncoras conceituais (empreendedorismo com base na inovação, empreendedorismo a partir da mentalidade artística, empreendedorismo de projetos artísticos e empreendedorismo de organizações artísticas). Em seguida, após a análise dos artigos selecionados, apresentamos uma visão consolidada da produção sobre EEA a partir dos propósitos, conteúdos, pedagogias e originalidades. Por fim, a partir de algumas lacunas detectadas na produção sobre EEA, sugerimos quatro caminhos de pesquisa para estudos futuros: a) uma discussão mais aprofundada sobre o choque de identidades entre o artista e o empreendedor no contexto da EEA, b) reflexões sobre a relevância de uma EEA mais alinhada à prática e (d) a importância das emoções no processo de EEA. Esta pesquisa contribui com o avanço teórico dos estudos sobre educação empreendedora ao proporcionar uma compreensão mais panorâmica, acurada e estruturada deste campo, além de suscitar desafios para futuros estudos. Adicionalmente, o estudo inaugura o campo de EEA no Brasil.

### 3.1 EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO: CONTEXTO, DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS

#### 3.1.1 Economia criativa: contexto para o empreendedorismo artístico

O conceito de economia criativa tem sido relacionado ao de indústrias criativas, ou seja, indústrias originadas na criatividade individual, habilidade e talento (COMUNIAN; FAGGIAN; JEWELL, 2014), cujos produtos e serviços são caracterizados por um grande valor simbólico e apresentam potencial para criação de emprego e riqueza por meio da geração e exploração da propriedade intelectual (DAVIES; GAUTI, 2013). As indústrias criativas são reconhecidas também pela capacidade de produzir novas ideias e benefícios sociais não monetizados (BASS; MILOSEVIC; EESLEY, 2015). Embora não exista um consenso a respeito dos setores pertencentes à economia criativa (JONES, CANDANCE; LORENZEN; SAPSED, 2015), as artes encontram-se presentes em todas as classificações, ocupando, em geral, uma posição primordial (PHILLIPS, 2010). Entretanto, apesar de considerarmos as artes um dos principais combustíveis impulsionadores da economia criativa, isto seria impossível caso não ocorresse a transformação da criação artística, enquanto insumo, em valor econômico e social. Para tanto, consideramos o empreendedorismo artístico um fenômeno imprescindível na conversão de ideias criativas em bens culturais, um processo pelo qual o valor simbólico é transformado em capital tangível (PHILLIPS, 2010). É a partir do empreendedorismo artístico,



catalisador do desenvolvimento da economia criativa (VARBANOVA, 2017), que o consumo de arte torna-se viável, gerando todo um conjunto de desdobramentos importantes.

Podemos destacar quatro principais contribuições do empreendedorismo artístico para a economia criativa: (a) criação de empregos, (b) desenvolvimento local, (c) potencial sinérgico e (d) a criação ou transformação de mercados. A **primeira contribuição** refere-se ao potencial para a **criação de empregos**, detectado a partir do artista *freelancer*, que utiliza o empreendedorismo individual como meio de viabilizar sua própria carreira e atingir sua autonomia profissional (HIRSCH; GRUBER, 2015). Além disso, artistas que se dedicam à criação de organizações podem também gerar oportunidades profissionais para outras pessoas na realização de seus projetos (TOWNLEY; ROSCOE; SEARLE, 2019). Nos Estados Unidos, por exemplo, os fundadores de organizações artísticas são responsáveis pela geração de muitos empregos, especialmente nas empresas de entretenimento (AGGESTAM, 2007). O impacto do empreendedorismo artístico na geração de trabalho pode ser observado ainda no Reino Unido, onde empresas do setor musical e artes visuais empregam grande parte dos trabalhadores do setor criativo (DAVIES; GAUTI, 2013).

A **segunda contribuição** envolve o **desenvolvimento dos locais** nos quais o empreendedorismo artístico gera seus frutos. Isso pode ser percebido através do potencial turístico desenvolvido em função de projetos artísticos e culturais como o museu Guggenheim Bilbao, que estimulou a revitalização de uma área anteriormente deprimida (THROSBY, 2010). Na Dinamarca, o papel dos empresários de artes na indústria musical tornou-se particularmente notável para o aumento de receitas de exportação (AGGESTAM, 2007) e Cingapura identificou as artes performáticas, produção de filmes, museus e galerias como potencializadores do crescimento econômico (HUI, 2007). O reconhecimento do potencial dos empreendimentos artísticos para o desenvolvimento local levou diferentes governos a adotarem diversas ações estratégicas de fomento às artes, como o *Japan Arts Fund*, no Japão e o *The culture and arts promotion act* na Coreia do Sul.

A **terceira contribuição** refere-se ao **potencial sinérgico** do empreendedorismo artístico. Um produto artístico original tem o potencial de gerar uma série de outros produtos, que por sua vez, passam a movimentar e desenvolver outras indústrias, gerando um efeito em cadeia para a economia em geral (JONES, CANDANCE; LORENZEN; SAPSED, 2015). O sucesso do personagem Harry Potter, surgido inicialmente nos livros da escritora J. K. Rowling, por exemplo, possibilitou a criação de uma série de produtos ancorados em seu valor simbólico como roupas, jogos de computador e produções cinematográficas (DAVIES; GAUTI, 2013). A inovação trazida pelos empreendedores artísticos também não se desenvolve

apenas dentro de uma única indústria, mas em colaboração com outras, como no caso de música e vídeo games (JONES, CANDANCE; LORENZEN; SAPSED, 2015). Além disso, indiretamente, o empreendedorismo artístico movimenta outros setores. É o que ocorre, por exemplo, com as atividades empreendedoras dos campos da música ou artes plásticas, que potencializam o consumo de materiais de pintura, manufatura e venda de instrumentos musicais ou de shows musicais e produções teatrais que ajudam a movimentar hotéis e restaurantes próximos aos locais nos quais são realizados (AGGESTAM, 2007; THROSBY, 2010).

A **quarta contribuição** remete à ideia de que o empreendedorismo artístico pode **criar ou recriar mercados**. O *Cirque du Soleil*, por exemplo, ao reinventar completamente a forma de apresentação da arte circense, fez renascer um mercado que encontrava-se estagnado (PITTA, 2009). Um espaço bastante propício para a expansão de novos mercados consumidores de inovações decorrentes do empreendedorismo artístico é o meio digital, como podemos atestar pelo grande crescimento do comércio global de serviços artístico-culturais distribuídos e consumidos por meio dos dispositivos móveis (ALVES, 2017). A tecnologia permitiu aos artistas empreendedores explorarem novos métodos de produção e distribuição. Isto alterou as relações entre produtores e consumidores na indústria musical (HIRSCH; GRUBER, 2015) e ampliou possibilidades através de novos modelos de negócio (DOYLE, 2016).

### 3.1.2 Empreendedorismo artístico: definições e perspectivas

Apesar de sua diversidade, sugerimos uma classificação do empreendedorismo artístico a partir de quatro principais âncoras: (a) empreendedorismo artístico com base na inovação, (b) empreendedorismo a partir da mentalidade artística, (c) empreendedorismo de projetos artísticos e (d) empreendedorismo de organizações artísticas.

A **primeira âncora** que destacamos é o do **empreendedorismo artístico com base na inovação**. O empreendedorismo artístico é mais transformador quando traz inovações radicais. Isso ocorre através da ação dos empreendedores pioneiros (KHAIRE, 2017), capazes de criar mercados novos ou modifica-los substancialmente. A inovação do empreendedorismo artístico tem características um pouco diferentes dos conceitos mais tradicionais (DRUCKER, 1987; ROGERS, 1995). Considerando que as pessoas consomem itens com os quais se identificam, os produtos artísticos, para serem comercializados, dependem muitas vezes de um processo de convencimento social que os tornem aceitos e validados. Isto pressupõe, especialmente quando tratamos de propostas mais inovadoras, uma mudança cultural que antecede a criação de uma

audiência, processo conduzido em grande parte por intermediários (escolas, museus, formadores de opinião), agentes responsáveis por persuadir e encantar o público, fazendo com que passem a nutrir admiração, identificação e, possivelmente, desejo pelos bens criados (KHAIRE, 2017).

A **segunda âncora** é o **empreendedorismo a partir da mentalidade artística**. Sob esta perspectiva, o destaque está no processo artístico e a iniciativa empreendedora é alimentada especialmente por desejos de criação estética e realização de sonhos (HUI, 2007; SCHERDIN; ZANDER, 2011). Neste caso, o empreendedorismo artístico é voltado essencialmente à busca de novas ideias artísticas, sendo o ato de empreender um meio de expressá-las e transmiti-las ao público (SCHERDIN; ZANDER, 2011). Aqui, o processo de criação artística é o início da cadeia de valor do empreendedorismo (VARBANOVA, 2017), que tem a função de tangibilizar as ideias artísticas (PHILLIPS, 2010).

O foco na intenção de gerar performances artísticas, leva muitas vezes à criação de iniciativas sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é viabilizar a realização dos projetos de arte, usualmente impulsionados por paixões pessoais (PREECE, 2011; SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011).

Ainda que alguns artistas se preocupem com o aspecto econômico, a partir desta mentalidade, os empreendedores buscam fundamentalmente a criação de valor artístico (WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015).

A **terceira âncora** é o **empreendedorismo de projetos artísticos**. As carreiras artísticas são compostas de um conjunto de projetos independentes (BRIDGSTOCK, 2013), que podem ser definidos como pequenos empreendimentos individuais, pelo desafio e incerteza que cada um deles enseja. As oportunidades mínimas de emprego estável (BRIDGSTOCK, 2013; LINGO; TEPPER, 2013) levam um grande número de artistas a atuarem como profissionais autônomos (FRITSCH; SORGNER, 2014). Esta postura de autossuficiência caracteristicamente empreendedora advém de uma necessidade que exige dos artistas o desenvolvimento contínuo de novos projetos a obtenção das habilidades necessárias para enfrentar cada novo desafio (BENNETT, 2009).

A **quarta âncora** é o **empreendedorismo de organizações artísticas**. As organizações artísticas podem ser de pequeno ou médio porte como cooperativas de artistas, companhias de dança ou grandes produtoras de audiovisual. Sua criação é uma das maneiras pela quais os empreendedores oferecerão ao público os bens e serviços culturais desenvolvidos (VARBANOVA, 2017). Os meios são destacados neste caso, sendo que a organização, enquanto estrutura mediadora, é considerada essencial para atingir os fins (ESSIG;

GUEVARA, 2016). O empreendedorismo atrelado à criação de uma organização artística envolve atividades mais operacionais ou técnicas, comuns a outros tipos de organização como controle de finanças, distribuição e promoção de produtos (KOLB, 2015).

### 3.2. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ARTES: CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS

A partir da análise dos artigos selecionados, traçamos um panorama que organiza a produção acadêmica sobre EEA em: propósito e importância de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem, pedagogias e originalidades.

#### 3.2.1 Propósito e importância de aprendizagem

Identificamos dois propósitos mais relevantes nas pesquisas para justificar a importância do ensino do empreendedorismo no âmbito das artes: (a) ferramenta para inserção dos artistas no mundo do trabalho e (b) formação do ser humano que move a economia criativa. O **primeiro propósito** refere-se à utilização da educação empreendedora como uma **ferramenta para a inserção dos artistas no mundo do trabalho**. A capacidade de agir de maneira empreendedora é uma necessidade atual em todas as áreas, mas esta constatação aplica-se especialmente às artes. Com remunerações inferiores aos de áreas mais tradicionais (COMUNIAN; FAGGIAN; JEWELL, 2014) e baixa empregabilidade (POLLARD; WILSON, 2014), os graduados em artes podem buscar no empreendedorismo uma opção para viabilizar suas carreiras, sendo a EEA essencial no preparo destes futuros profissionais. Diferentes autores destacam que, atualmente, as carreiras artísticas exigem não apenas habilidades criativas, mas também capacidade adaptativa e perspicácia comercial, fazendo com que os profissionais precisem conciliar domínios díspares, como imaginação artística e tarefas comerciais pragmáticas (LINGO; TEPPER, 2013). Deste modo, a EEA tem despertado o interesse de professores e administradores da educação superior, preocupados em oferecer uma resposta aos desafios que os estudantes enfrentam ao se formarem (GANGI, 2014) e buscando prepará-los para a atuação profissional (FRANCO; SANCHES, 2016).

O **segundo propósito** é a **formação do ser humano que move a economia criativa**. As universidades de artes desempenham um papel fundamental ao formar novos talentos, que são a base das ideias das indústrias criativas. Entretanto, a falta de habilidades empreendedoras destes graduados é um fator limitante (BROWN, RALPH, 2005). Existe uma expectativa atual sobre a contribuição das instituições educacionais artísticas para o desenvolvimento da economia criativa (COMUNIAN; FAGGIAN; JEWELL, 2014) e, neste sentido, o ensino do

empreendedorismo para os setores artísticos tornou-se uma necessidade vital (DAMÁSIO; BICACRO, 2017; KEVIN WILSON; MANTIE, 2017).

### 3.2.2 Conteúdos de aprendizagem

Categorizamos os conteúdos de aprendizagem encontrados a partir dos seguintes focos: habilidades comportamentais, habilidades técnicas, redes, carreira, identidade e audiência.

**Foco em habilidades comportamentais.** A importância do desenvolvimento de habilidades comportamentais (POLLARD; WILSON, 2014) é destacada em diversos estudos sobre EEA. Uma dessas habilidades seria a capacidade de perceber oportunidades (WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015), que, no caso do empreendedorismo artístico, podem ser descobertas ou criadas pelos próprios empreendedores (POPRAWSKI, 2015). Outras habilidades apontadas como importantes são resiliência e flexibilidade (BASS; MILOSEVIC; EESLEY, 2015), persistência e tolerância a riscos (WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015), motivação e adaptação ao ambiente (BALLEREAU *et al.*, 2015). O desenvolvimento destas habilidades, citadas como características de uma “mentalidade empreendedora” (VERZAT; O’SHEA; JORE, 2017a) é essencial para aprender a lidar com a incertezas do ambiente instável no qual funcionam os empreendimentos artísticos.

**Foco em habilidades técnicas.** O desenvolvimento de habilidades técnicas, bastante relacionadas com metodologias mais tradicionais de educação empreendedora, também é citado em diferentes estudos e bastante valorizado em alguns programas de EEA (BALLEREAU *et al.*, 2015; STRASSER, 2015). Reconhece-se que o artista empreendedor deve possuir capacidade gestora em operações, recursos humanos ou finanças (DAMÁSIO; BICACRO, 2017). Muitos professores de empreendedorismo artístico consideram importante a aquisição de habilidades necessárias para melhorar o desempenho de empreendimentos artísticos, como a elaboração de planos de negócios e fundamentos de marketing (BROWN, RALPH, 2005; FRIEDRICHS, 2018). Nossa análise revela que o foco em aspectos técnicos pode ser percebido tanto em programas da Europa, onde a EEA é mais voltada ao gerenciamento de organizações, quanto nos Estados Unidos onde o foco pedagógico é mais voltado às habilidades aplicadas como a criação de um site ou tarefas contábeis de pequenas empresas (ESSIG; GUEVARA, 2016).

**Foco na rede.** Alguns autores destacam a relevância de aprender a construir redes para a formação do artista empreendedor. Parte deste entendimento baseia-se no fato de que artistas normalmente iniciam suas atividades estruturados nas redes que têm à sua disposição (KUHLMKE; KOOYMAN; SCHRAMME, 2015). Além disso, diferente da competitividade

característica dos ambientes tradicionais, os negócios nas artes, muitas vezes, são baseados em colaboração (WHITAKER, 2017), incluindo até mesmo cocriação entre empreendedores e clientes (ELIAS *et al.*, 2018). Deste modo, um programa de empreendedorismo artístico deve ajudar os artistas a cultivar parceiros e redes de contatos (WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015). Isso pode acontecer com a construção de um ecossistema empreendedor colaborativo (BALLEREAU *et al.*, 2015), que requer o envolvimento de empresas, organizações sem fins lucrativos e a comunidade, além da realização de projetos integradores entre todos esses agentes (STRASSER, 2015).

**Foco na identidade.** A identidade exerce uma grande influência sobre o empreendedor artístico. Autores alinhados com esta perspectiva ressaltam que os cursos de graduação devem focar no desenvolvimento dessa identidade ainda no primeiro ano de estudos, quando os estudantes devem ser orientados sobre seus interesses, habilidades e valores de carreira, planejando quais opções de trabalho estariam em consonância com estes elementos (BRIDGSTOCK, 2013). As instituições de ensino devem ajudar os estudantes a desenvolver uma identidade artística empreendedora, o que envolve encontrar oportunidades profissionais consistentes com seus valores e propósitos artísticos (BENNETT; BRIDGSTOCK, 2015).

**Foco na carreira.** Muitos autores associam a EEA com o desenvolvimento de carreira, sugerindo que os artistas devem ser expostos à uma educação sobre gerenciamento de suas carreiras (THROSBY, 2010). O desenvolvimento de habilidades empreendedoras oferece vantagens para uma carreira de portfólio, tipicamente encontrada nas artes (HONG; ESSIG; BRIDGSTOCK, 2011), o que vem atender à uma demanda recorrente entre os estudantes de artes, sobre como gerenciar melhor as suas carreiras artísticas (BENNETT; BRIDGSTOCK, 2015).

**Foco na audiência.** Uma constatação relevante encontrada nas pesquisas é o fato de muitos artistas não atentarem para a maneira pela qual a sua arte é percebida pelo público. Muitos são capazes de desenvolver um bom produto, mas sem uma consideração adequada do mercado potencial e da aceitação do consumidor (DAMÁSIO; BICACRO, 2017). Neste sentido, uma habilidade essencial que artistas em formação precisam desenvolver é a empatia. Compreender o público alvo (mercado ou clientes) é essencial para o desenvolvimento de produtos artísticos, enquanto uma falta de conexão com aqueles que consumirão estes produtos pode tornar-se um sério empecilho (BEECHING, 2016).

### 3.2.3 Pedagogias

As pesquisas revelam diferentes estratégias pedagógicas utilizadas na EEA. Alguns cursos repetem um padrão semelhante ao das escolas tradicionais de empreendedorismo, adotando estratégias como conferências, oficinas, palestras e entrevistas com empresários de artes (ESSIG; GUEVARA, 2016). Apesar da utilização de algumas pedagogias de cunho mais teórico como estudos de caso, a abordagem prática é defendida quase consensualmente pelas instituições superiores nos Estados Unidos (ESSIG; GUEVARA, 2016), que já se utilizam de atividades como estágios (STRASSER, 2015) e experiências fora da sala de aula (BALLEREAU *et al.*, 2015). As principais pedagogias reveladas pelas pesquisas que analisamos são: (a) incubadoras e aceleradoras, (b) competições de conceitos de negócios e festivais e (c) processos de mentoria.

A **primeira estratégia** que destacamos é a utilização de **incubadoras e aceleradoras**. Como exemplos, podem se citadas: *The Corzo Center Creative Incubator*, *The Pave Arts Venture Incubator* e *a BC Studios at Millikin University* (ESSIG, 2014).

*The Corzo Center Creative Incubator*, é um programa da *University of the Arts*, localizada na Pensilvânia, que ajuda os estudantes e ex-estudantes da instituição a desenvolverem novas ideias, lançar negócios criativos e estabelecer empresas sociais. Embora seja denominada de incubadora, não oferece espaço físico como acontece usualmente neste tipo de organização. A principal ideia é estimular os estudantes a pensarem em ideias mais inovadoras (ESSIG, 2014). *The Pave Arts Venture Incubator* é um programa de incubação da Arizona State University, cujos objetivos pedagógicos são: 1) promover o sucesso profissional de longo prazo dos estudantes, 2) enriquecer a comunidade ao redor com empreendimentos artísticos fortes e sustentáveis e 3) explorar um novo território no papel das artes universitárias em termos de criação de conhecimento e definição de mercado (ESSIG, 2014). *BC Studios at Millikin University* é um programa ministrado não em uma escola de artes, mas no centro de uma escola de negócios. O curso exige que os estudantes lancem um microempreendimento, e tem como objetivo fazer com que entendam os elementos de risco, controle e recompensa (ESSIG, 2014).

A **segunda estratégia** que destacamos é a utilização de **competições de conceitos de negócios e festivais**. Existem mais de 15 concursos específicos para o empreendedorismo artístico em instituições americanas de ensino superior, além de outras competições não voltadas especificamente para as artes, mas abertas para outras categorias, entre as quais as artes são incluídas (ESSIG; GUEVARA, 2016). Como exemplos de festivais voltados ao propósito pedagógico temos o *Nuff Said – A Weekend of New Work by up and coming Artists*,

um festival de três dias, apresentando o trabalho de artistas emergentes no contexto de vários debates, discussões e seminários a um público crítico, que inclui promotores, seletores de festivais, órgãos financiadores e tutores do ensino superior (BROWN, RALPH, 2005). *A Incubadora de Artes das Montanhas Rochosas*, apesar do nome, trata-se mais de uma competição de planos de negócios do que uma incubadora de empreendimentos artísticos e tem ênfase nos serviços e não nas instalações. Os participantes considerados bem-sucedidos são aqueles que demonstraram criatividade, inovação e valor agregado ao campo da música. Ao final, os proponentes dos projetos recebem um feedback dos juízes.

A **terceira estratégia** que destacamos é o processo de **mentoria**. Como exemplos deste tipo de recurso pedagógico temos os projetos *Dance Apprentice – Mentor Learning and Teaching Model Project*, da *University of Sunderland, School of Arts, Design, Media and Culture*, onde mentores e aprendizes trabalham juntos em projetos da comunidade e o *Preparation for the Profession* do *Trinity College of Music* (BROWN, RALPH, 2005). Ambos os programas expõem os estudantes aos desafios de desempenho e trabalho em uma variedade de contextos, exigindo a aplicação de conhecimentos de empreendedorismo. Os tutores atuam para inspirar, motivar e educar os estudantes nas demandas de uma carreira empreendedora.

### 3.2.4 Originalidades

Os estudos analisados revelam certas originalidades da EEA em relação à educação empreendedora de outros campos. Como a prática do empreendedorismo nas artes é, em geral, diferente de outros segmentos, os currículos de EEA não poderiam ser simplesmente importados das tradicionais escolas de negócios (BRIDGSTOCK, 2013). Podemos identificar as seguintes originalidades: (a) centralidade da aprendizagem pela prática, (b) integração da prática criativa e artística, (c) gravitação em torno da lógica de projeto e (d) preocupação com a carreira empreendedora.

A primeira originalidade diz respeito à **centralidade da aprendizagem pela prática**, fortemente discutida e recomendada nas pesquisas. Este aspecto diferencia a EEA da educação empreendedora de outros setores, que, salvo raras exceções (ARAUJO; DAVEL, 2018), ainda tende à utilização de pedagogias excessivamente teóricas (NECK; NECK; MURRAY, 2018). Os estudos revelam que já são utilizadas diferentes formas de abordagens de ensino na EEA, nas quais os estudantes têm a oportunidade de experimentar e praticar algo, enquanto vivenciam poderosas experiências de aprendizagem (BLACKSHIRE, 2019)



Estas experiências impactam profundamente a mentalidade (*mindset*) empreendedora dos participantes (POLLARD; WILSON, 2014), além de promover a formação de importantes redes e parcerias com organizações externas e outros artistas empreendedores (THOM, 2015).

O segundo aspecto original sugerido nas pesquisas analisadas é a necessidade de uma **integração da prática criativa e artística** à EEA. No ato empreendedor, a mentalidade do artista responde fortemente à necessidade de criar algo novo (AGGESTAM, 2007). Uma EEA com foco na criatividade (BALLEREAU *et al.*, 2015) e integrada com a prática artística, pode tornar o processo educacional mais estimulante para os estudantes (ESSIG, 2009). Alguns projetos já tratam o ato criativo como um componente inseparável da EEA. O *Ideas Generation*, da Universidade de Leeds, tem como objetivo desenvolver o processo de criatividade, incentivando através de workshops e oficinas, os participantes a buscarem diferentes maneiras de alcançar a inovação artística (BROWN, RALPH, 2005). Estudantes de teatro podem ser instruídos a desenvolver produtos criativos na forma de performances, aprendendo ao em seguida a levá-los para o público (ESSIG, 2009). Nos cursos de música, os alunos devem ser encorajados a organizar apresentações fora do ambiente acadêmico, lidar com a gestão financeira e divulgação (FRIEDRICHS, 2018).

A terceira originalidade da EEA aponta para a necessidade de uma **gravitação em torno da lógica de projeto**. O empreendedorismo nas artes muitas vezes pode ser entendido em termos de projetos temporários e muitas organizações artísticas funcionam baseadas nestes moldes (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011). Carreiras artísticas em geral se desenvolvem através de sequências de projetos independentes, como espetáculos, exposições e gravações de fonogramas (LINDGREN; PACKENDORFF, 2003a). Assim, a EEA deve priorizar a capacidade de criação e gerenciamento destes projetos pelos artistas. Uma formação que os prepare neste sentido é essencial para que adquiram conhecimentos adequados sobre o desenvolvimento do projeto como gestão financeira e esquemas de financiamento ou patrocínio (DAMÁSIO; BICACRO, 2017).

A quarta característica original da EEA é a **preocupação com a carreira empreendedora**. Sendo a carreira artística construída por trabalhos temporários e raramente pautada em relações de emprego formal, o empreendedorismo estruturado pela carreira é uma forma predominante na vida dos artistas. Alguns projetos como o *Preparation for the Profession* apostam no contato com mentores profissionais para educar os estudantes nas demandas de uma carreira, fazendo com que eles entendam certas características empreendedoras necessárias à carreira artística (BROWN, RALPH, 2005). Para isto, os

professores podem auxiliar os estudantes no desenvolvimento de portfólios profissionais e preparação para audições (HONG; ESSIG; BRIDGSTOCK, 2011).

### 3.3. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ARTES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A partir da integração da produção existente sobre a EEA, somada à uma reflexão sobre a importância e as peculiaridades do empreendedorismo artístico, aprofundaremos três perspectivas relevantes para o avanço do conhecimento no campo. Cada uma destas perspectivas está baseada e gera, respectivamente, um desafio para a pesquisa futura sobre EEA. São elas: (a) o choque de identidades (artística versus empreendedora), (b) educação pela e para a prática e (c) educação pela e para as emoções. Os desafios gerados são: como lidar com os choques de identidade? Como sofisticar a educação pela e para a prática? Como fundamentar uma educação que considere plenamente as emoções?

A **primeira perspectiva** refere-se ao *choque entre identidade artística e identidade empreendedora no contexto da EEA*. Algumas pesquisas do campo demonstram a resistência que muitos artistas em formação podem nutrir em relação ao empreendedorismo (BALLEREAU *et al.*, 2015), considerado muitas vezes como antiético para a criação artística (GANGI, 2014). Alguns deles contestam a ideia de que a arte possa ser associada aos negócios, acreditando que esta deve ser mantida distante do mundo comercial (KOLB, 2015). Apesar de reconhecer este impasse, os autores de EEA não discutem com profundidade o choque entre a identidade artística e a identidade empreendedora que se estabelece a partir desta tensão existente entre arte e comércio, já reconhecida também na teoria sobre empreendedorismo artístico e cultural (CAVES, 2000).

O conceito de empreendedorismo ainda é bastante associado à ideia de criação de empresas. Deste modo, estudantes de artes que não se identificam com atividades empresariais e tampouco relacionam o ato de empreender às suas aspirações artísticas podem sentir-se desconfortáveis no papel de empreendedor. Entendemos que as pesquisas em EEA podem aprofundar este debate a partir de uma reavaliação, ampliação e atualização teórica do conceito de empreendedorismo. Futuros estudos podem discutir a EEA a partir de entendimentos do empreendedorismo mais amplos e menos restritos à lógica puramente econômica. Não identificamos, por exemplo, estudos em EEA que discutam o empreendedorismo a partir do conceito de mudança social (CALÁS; SMIRCICH; BOURNE, 2009), baseado em projetos (LINDGREN; PACKENDORFF, 2003b) ou como arte de subversão (BUREAU; ZANDER, 2014). Algumas reflexões mais aprofundadas sobre a própria natureza do empreendedorismo artístico, enquanto elemento essencial para a economia criativa,

responsável não apenas por geração de riquezas, mas como geradora de benefícios sociais não monetizados (COMUNIAN; FAGGIAN; JEWELL, 2014) são também promissoras para enriquecer a discussão.

Existem ainda outras ressignificações a respeito do conceito de empreendedorismo que podem beneficiar os estudos sobre EEA. O papel do empreendedorismo artístico enquanto um meio de aprimorar as iniciativas individuais e potencializar o gerenciamento de carreiras artísticas de forma mais independente trazido por Damásio e Bicacro (2017) deve ser amadurecido. Este entendimento pode ser alinhado com o posicionamento de autores do campo do empreendedorismo, que destacam a ação empreendedora como perspectiva de carreira (BURTON; SØRENSEN; DOBREV, 2016). Novas pesquisas em EEA podem também avançar a discussão sobre o empreendedorismo como meio para que o artista atinja seu propósito final (a criação e realização artística) (GANGI, 2014). Ao invés de funcionar como um limitador criativo, o empreendedorismo artístico pode ser também entendido como uma prática capaz de auxiliar os estudantes a atingirem seus objetivos artísticos. Nesse sentido, sugerimos que a perspectiva do empreendedorismo enquanto meio de realização de sonhos (DOLABELA; FILION, 2013) ou motivado pelos desejos do empreendedor de expressar concepções subjetivas de beleza ou algum ideal estético (SHEPHERD; PATZELT, 2018) podem trazer novos e relevantes insights.

A **segunda perspectiva** relevante para o avanço do conhecimento no campo de EEA remete a *um aprofundamento da reflexão sobre a importância da prática*. A abordagem educacional ancorada na prática é reconhecida como eficaz pelas pesquisas em EEA (STRASSER, 2015) e algumas pedagogias identificadas nos artigos revisados já são orientada a partir deste princípio (BROWN, RALPH, 2005; ESSIG, 2014). Entretanto, ainda é comum o uso de estratégias teóricas como casos para ensino e desenvolvimento de planos de negócios (ESSIG; GUEVARA, 2016), que, embora largamente utilizadas em outros segmentos, são consideradas insuficientes para o ensino do empreendedorismo (GIELNIK; FRESE; *et al.*, 2015; PITTAWAY; COPE, 2007). Nesse sentido, acreditamos que ainda é necessário avançar nas discussões teóricas sobre a importância da prática para a EEA.

Percebe-se nos estudos em EEA que discutem a importância da prática (ESSIG; GUEVARA, 2016; FRIEDRICH, 2018) pouco alinhamento com a produção acadêmica sobre educação empreendedora fora do âmbito da artes. Sugerimos, por exemplo, uma reflexão acerca das práticas empreendedoras indicadas por Neck et al (2014), que podem estimular a construção de diferentes habilidades no processo educacional: **prática da brincadeira**, que possibilita o desenvolvimento de uma mente livre, capaz de perceber oportunidades e

possibilidades de empreender; **prática da empatia**, importante na compreensão das necessidades e sentimentos dos outros, **prática da criação**, relacionada ao papel da criatividade na formação do empreendedor; **prática da experimentação**, que estimula o ato de experimentar coisas novas e aprender com os erros que possam vir a ocorrer; e **prática da reflexão**, que leva os estudantes a codificarem toda a aprendizagem, potencializando ainda as demais práticas (NECK; GREENE; BRUSH, 2014).

Valiosa também é a contribuição de Araújo e Davel (2018) a respeito dos resultados positivos que podem emergir de pedagogias correlacionadas com a prática, como aprender a estabelecer metas, trabalhar em equipe, aprimorar a capacidade de comunicação e lidar com respostas negativas. Embora os autores utilizem o termo “experiência”, sustentados nas teoria de John Dewey (ARAÚJO; DAVEL, 2018), a ideia converge para o entendimento de uma abordagem pedagógica mais aplicada. Além das referências teóricas da educação empreendedora nos diferentes segmentos, estudos futuros em EEA podem beneficiar-se ainda de autores pertencentes a outros campos do conhecimento, mas também interessados em discutir a relevância da prática nos processos educacionais (GHERARDI, 2019; HIGGS, 2012; PIAGET, 1952).

A **terceira perspectiva** relevante para o avanço do conhecimento no campo de EEA refere-se à necessidade de considerar as emoções em pesquisas futuras. O empreendedorismo é uma atividade extremamente emocional (GOSS, 2008), na qual os envolvidos experimentam intensas relações afetivas (CARDON *et al.*, 2005). Ao mesmo tempo, sabe-se que as emoções afetam o desempenho dos estudantes em diferentes ambientes pedagógicos (PEKRUN, 2006) e que algumas das habilidades mais recrutadas durante os procedimentos educacionais como atenção e memória, são profundamente afetadas por aspectos emocionais (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007).

Especificamente no que tange ao segmento das artes, a característica emocional marcante das práticas artísticas (WITKIN, 1974), é estendida também aos empreendimentos artísticos. A emoção é o verdadeiro combustível que move a ação empreendedora de determinados artistas, muitas vezes pouco estimulados por aspectos financeiros (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011). O próprio valor subjetivo do produto artístico está em transmitir, através do seu simbolismo e significado cultural, uma série de emoções para aqueles que o consomem, estando mais associado à experiência que emociona do que a algum tipo de valor utilitarista facilmente mensurável (MARINS; DAVEL, 2020; TOGHRAEE, 2017).

Apesar de todas as evidências sobre a importância do aspecto emocional para os processos educacionais, bem como para a prática do empreendedorismo (sobretudo no

empreendedorismo artístico), curiosamente, as pesquisas de EEA não contemplam as emoções de modo aprofundado. Um aspecto relevante a ser discutido em futuros estudos, por exemplo, é o papel da paixão artística no processo de educação empreendedora. A paixão é considerada uma das emoções mais relevantes para o empreendedorismo, e reconhecida como uma poderosa fonte de motivação para os empreendedores (CARDON *et al.*, 2009; CHEN; YAO; KOTHA, 2009), em especial no segmento das artes (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011). Outra temática promissora é a preparação emocional necessária aos artistas empreendedores em formação. Devido à imprevisibilidade dos empreendimentos artísticos, pautados na subjetividade do valor simbólico de seus produtos, e fortemente sujeitos ao risco (KHAIRE, 2017), os empreendedores das artes enfrentam uma série de desafios emocionais. Embora certos autores ressaltem a importância da flexibilidade, tolerância a riscos e capacidade para lidar com incertezas (BASS; MILOSEVIC; EESLEY, 2015; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015), sugerimos estudos que estabeleçam uma interface com o desenvolvimento de habilidades emocionais essenciais discutidas na teoria sobre empreendedorismo, como resiliência emocional e inteligência emocional, (GARCÍA-CABRERA; DÉNIZ-DÉNIZ; CUÉLLAR-MOLINA, 2015; PATZELT; SHEPHERD, 2011).

### 3.4. CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi integrar, consolidar, contextualizar e discutir conhecimentos sobre a EEA. Os resultados do estudo se apresentaram em diversos momentos. Em primeiro lugar, elaboramos uma reflexão acerca da relevância do empreendedorismo artístico no contexto da economia criativa, classificando-o a partir de quatro âncoras conceituais (empreendedorismo artístico com base na inovação, empreendedorismo a partir da mentalidade artística, empreendedorismo de projetos artísticos e empreendedorismo de organizações artísticas). Em seguida, organizamos a produção acadêmica sobre EEA, que até então encontrava-se dispersa e fragmentada. Ao traçar um panorama desta produção e classificá-la em originalidades, pedagogias, propósitos, e conteúdos de aprendizagem, proporcionamos uma compreensão mais panorâmica e estruturada deste campo de pesquisa.

A partir desta análise de conjunto, o artigo trouxe uma contribuição teórica relevante ao identificar perspectivas cruciais e inexploradas para a EEA, direcionando de modo preciso novos caminhos de pesquisa e mobilizando teorias que podem auxiliar no amadurecimento dessas discussões em futuros estudos. Especificamente, tratamos aqui de três perspectivas: (a) o choque de identidades (artística versus empreendedora), (b) educação pela e para a prática e (c) educação pela e para as emoções. Cada uma destas perspectivas está baseada e gerou,

respectivamente, um desafio para a pesquisa futura sobre EEA: como lidar com os choques de identidade? Como sofisticar a educação pela e para a prática? Como fundamentar uma educação que considere plenamente as emoções?

Para cada um destes desafios, apresentamos pontos de partida que podem avançar consideravelmente o avanço teórico do campo de EEA. Sobre o choque de identidades (artística versus empreendedora), sugerimos reflexões em torno da redefinição do conceito de empreendedorismo a partir de um alinhamento com concepções mais atuais e abrangentes do empreendedorismo. Para refinar e aprofundar as discussões acerca da importância da prática para a EEA, ressaltamos a importância de novos estudos alinhados ao pensamento de autores da educação empreendedora, bem como de outros campos do conhecimento atentos à relevância da prática para os processos de ensino e aprendizagem. Por fim, destacamos a ausência de estudos em EEA que discutam as emoções. Como ponto de partida para iniciar esta discussão, sugerimos dois aspectos cruciais que podem vir a ser amadurecidos: o papel da paixão no contexto educacional do empreendedorismo artístico e o desenvolvimento das habilidades emocionais (resiliência emocional e inteligência emocional) na formação do artista empreendedor. Além das contribuições elencadas, este estudo inaugura no Brasil o campo de pesquisas sobre educação empreendedora nas artes.

Somado à relevância teórica, este estudo gera importantes implicações para a prática profissional de diferentes atores. Primeiro, os educadores dedicados ao ensino do empreendedorismo, em especial no campo das artes, que terão melhores condições de aprimorar suas práticas educacionais. Segundo, os artistas e empreendedores, que poderão refletir a partir de novas perspectivas, ampliando suas visões a respeito do empreendedorismo artístico e potencializando suas ações empreendedoras, o que fortalece substancialmente o potencial de desenvolvimento da economia criativa, gerando valor para toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

Aggestam, M. (2007). Art-entrepreneurship in the scandinavian music industry. In C. Henry (Org.), *Entrepreneurship in the creative industries: An international perspective* (p. 30–53). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Alves, E. P. (2017). As políticas de estímulo ao empreendedorismo cultural no Brasil: O SEBRAE como um agente estatal de mercado. *Políticas Culturais em Revista*, 9(2), 626–650. <https://doi.org/10.9771/pcr.v9i2.17614>

Araujo, G. F., & Davel, E. P. B. (2018). Educação empreendedora, experiência e John Dewey. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 12(4), 1. <https://doi.org/10.12712/rpca.v12i4.13291>

- Ballereau, V., Sinapi, C., Toutain, O., & Juno-Delgado, E. (2015). Developing a business model: The perception of entrepreneurial self-efficacy among students in the cultural and creative industry. In O. Kuhlke, A. Schramme, & R. Kooyman (Orgs.), *Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice*. (p. 164–177).
- Bass, E., Milosevic, I., & Eesley, D. (2015). Examining and reconciling identity issues among artist-entrepreneurs. In O. Kuhlke, A. Schramme, & R. Kooyman (Orgs.), *Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice. B* (p. 99–109). Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- Beeching, A. M. (2016). Who is audience? *Arts & Humanities in Higher Education, Vol. 15*(3–4), 395–400. <https://doi.org/10.1177/1474022216647390>
- Bennett, D. (2009). Academy and the real world. *Arts & Humanities in Higher Education, 8*(3), 305–324. <https://doi.org/10.1177/1474022209339>
- Bennett, D., & Bridgstock, R. (2015). The urgent need for career preview: Student expectations and graduate realities in music and dance. *International Journal of Music Education, 33*(3), 263–277. <https://doi.org/10.1177/0255761414558653>
- Blackshire, S. (2019). Book Review: Classroom Exercises for Entrepreneurship: A Cross Disciplinary Approach, by James D. Hart. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts, 8*(1), 69–71. <https://doi.org/10.1046/j.1035-6851.2001.00246.x-i3>
- Bridgstock, R. (2013). Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. *Arts and Humanities in Higher Education, 12*(2–3), 122–137. <https://doi.org/10.1177/1474022212465725>
- Brown, R. (2005). Performing arts creative enterprise. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation, 6*(3), 159–167.
- Bureau, S., & Zander, I. (2014). Entrepreneurship as an art of subversion. *Scandinavian Journal of Management, 30*(1), 124–133. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.12.002>
- Burton, M. D., Sørensen, J. B., & Dobrev, S. D. (2016). A Careers Perspective on Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice, 40*(2), 237–247. <https://doi.org/10.1111/etap.12230>
- Calás, M. B., Smircich, L., & Bourne, K. A. (2009). Extending the boundaries: Reframing “entrepreneurship as social change” through feminist perspectives. *Academy of Management Review, 34*(3), 552–569. <https://doi.org/10.5465/AMR.2009.40633597>
- Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J., & Drnovsek, M. (2009). The nature and experience of entrepreneurial passion. *Academy of Management Review, 34*(3), 511–532. <https://doi.org/10.5465/AMR.2009.40633190>
- Cardon, M. S., Zietsma, C., Saporito, P., Matherne, B. P., & Davis, C. (2005). A tale of passion: New insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor. *Journal of Business Venturing, 20*(1), 23–45. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2004.01.002>
- Caves, R. E. (2000). *Creative industries: Contracts between art and commerce*. Harvard University Press.
- Chen, X. P., Yao, X., & Kotha, S. (2009). Entrepreneur passion and preparedness in business plan presentations: A persuasion analysis of venture capitalists’ funding decisions. *Academy of Management Journal, 52*(1), 199–214. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2009.36462018>
- Comunian, R., Faggian, A., & Jewell, S. (2014). Embedding arts and humanities in the creative economy: The role of graduates in the UK. *Environment and Planning C Government and*

*Policy*, 32(3), 426 – 450.

Damásio, M. J., & Bicacro, J. (2017). Entrepreneurship education for film and media arts: How can we teach entrepreneurship to students in the creative disciplines? *Industry and Higher Education*, 31(4), 253–266. <https://doi.org/10.1177/0950422217713110>

Davies, R., & Gauti, S. (2013). *Introducing the creative industries: From theory to practice*. London: Sage Publications.

Dolabela, F., & Filion, L. J. (2013). Fazendo revolução no Brasil: A introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 3(2).

Doyle, G. (2016). Creative economy and policy. *European Journal of Communication*, 31(1), 33–45. <https://doi.org/10.1177/0267323115614469>

Drucker, P. F. (1987). *Inovação e Espírito Empreendedor: prática e princípios* (2ª ed). São Paulo: Pioneira.

Elias, S. R. S. T. A., Chiles, T. H., Duncan, C. M., & Vultee, D. M. (2018). The aesthetics of entrepreneurship: How arts entrepreneurs and their customers co-create aesthetic Value. *Organization Studies*, 39(2–3), 345–372. <https://doi.org/10.1177/0170840617717548>

Essig, L. (2009). Suffusing Entrepreneurship Education throughout the Theatre Curriculum. *Theatre Topics*, 19(2), 125–138. <https://doi.org/10.1353/tt.0.0067>

Essig, L. (2014). Arts incubators: A typology. *The Journal of Arts Management Law and Society*, 44(3), 169–180. <https://doi.org/DOI:10.1080/10632921.2014.936076>

Essig, L., & Guevara, J. (2016). *Landscape of arts entrepreneurship in US higher education*. Alliance for the arts in Research Universities.

Franco, M., & Sanches, C. (2016). Influence of emotions on decision-making. *International Journal of Business and Social Research*, 1, 40–62. <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1936.02260080114007>

Friedrichs, A. M. (2018). Suggestions for incorporating entrepreneurship education in the classical performance studio author. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 7(2), 27–43. <https://doi.org/10.1177/109442810034002>

Fritsch, M., & Sorgner, A. (2014). Entrepreneurship and creative professions – A micro-level analysis. In R. Sternberg & G. Krauss (Orgs.), *Handbook of Research on Entrepreneurship and Creativity*, (Número February). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2214880>

Gangi, J. (2014). *Arts entrepreneurship: an essential sub-system of the artist's meta-praxis*.

García-Cabrera, A. M., Déniz-Déniz, M. de la C., & Cuéllar-Molina, D. G. (2015). Inteligência emocional e empreendimento: Possíveis linhas de trabalho. *Cuadernos de Administracion*, 28(51), 65–101. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao28-51.ieep>

Gherardi, S. (2019). *Conduct Practice based study* (2º ed). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.

Gielnik, M. M., Frese, M., Kahara-Kawuki, A., Katono, I. W., Kyejjusa, S., Ngoma, M., Munene, J., Namatovu-Dawa, R., Nansubuga, F., Orobia, L., Oyugi, J., Sejjaaka, S., Sserwanga, A., Walter, T., Bischoff, K. M., & Dlugosch, T. J. (2015). Action and action-regulation in entrepreneurship: Evaluating a student training for promoting entrepreneurship. *Academy of Management Learning and Education*, 14(1), 69–94.



<https://doi.org/10.5465/amle.2012.0107>

Goss, D. (2008). Enterprise ritual: A theory of entrepreneurial emotion and exchange. *British Journal of Management*, 19(2), 120–137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00518.x>

Hanson, J. (2019). Entrepreneurship among public school arts educators: The case of music teachers in new york state. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 8(1), 45–66. <https://doi.org/10.1177/109442810034002>

Higgs, J. (2012). Practice-Based Education: Perspectives and Strategies. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings, & F. Trede (Orgs.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (p. 3–12). Boston, Sense Publishers.

Hirsch, P. M., & Gruber, D. A. (2015). Digitizing fads and fashions: Disintermediation and glocalized markets in creative industries. In C. Jones, M. Lorenzen, & J. Sapsed (Orgs.), *The Oxford handbook of creative industries* (p. 421–438). Oxford: Oxford University Press.

Hong, C., Essig, L., & Bridgstock, R. (2011). The enterprising artist and the arts entrepreneur: Emergent pedagogies for new disciplinary habits of mind. In N. Chick, A. Haynie, & R. Gurung (Orgs.), *Exploring More Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind* (Número January, p. 68–81). Stylus Publishing.

Hui, D. (2007). The creative industries and entrepreneurship in East and Southeast Asia. In C. Henry (Org.), *Entrepreneurship in the creative industries: An international perspective* (p. 9–29). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x>

Jones, C., Lorenzen, M., & Sapsed, J. (2015). Creative industries: A typology of change. In C. Jones, M. Lorenzen, & J. Sapsed (Orgs.), *Oxford handbook creative industries.pdf* (p. 3–32). Oxford: Oxford University Press.

Kevin Wilson, & Mantie, R. (2017). *Inspiring Soulful Communities Through Music: Connecting Arts Entrepreneurship Education And Community Development Via Creative Placemaking*. 6(2), 1–14.

Khaira, M. (2017). *Culture and commerce: The value of entrepreneurship in creative industries*. Stanford: Stanford University Press.

Kolb, B. M. (2015). *Entrepreneurship for the creative and cultural industries* (R. Rentschler (org.)). London: Routledge.

Kuhlke, O., Kooyman, R., & Schramme, A. (2015). Cultural entrepreneurship as an academic discipline and professional practice: Embracing new theories, exploring new pedagogies and fostering new skills. In O. Kuhlke, R. Kooyman, A. Schramme, & M. Poprawski (Orgs.), *Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice*. (p. 5–21). Vredenburg: Eburon Academic Publishers.

Lindgren, M., & Packendorff, J. (2003a). A project-based View of entrepreneurship: towards action-orientation, seriality and collectivity. In Chris Steyaert & Daniel Hjorth (Orgs.), *New movements in entrepreneurship* (p. 86–103). Cheltenham: Edward Elgar.

Lindgren, M., & Packendorff, J. (2003b). A Project-based View of Entrepreneurship: Towards Action-orientation, Seriality and Collectivity. In C. Steyaert & D. Hjorth (Orgs.), *New movements in entrepreneurship* (p. 86-102.). Cheltenham: Edward Elgar.

Lingo, E. L., & Tepper, S. J. (2013). Arts based.pdf. *Work and Occupations*, 40(4), 337–363.

- Marins, S. R., & Davel, E. P. B. (2020). Empreendedorismo cultural e artístico: Veredas da pesquisa acadêmica. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 14(4), 115–140. <https://doi.org/https://doi.org/10.12712/rpca.v14i4.46268>
- Neck, H. M., Greene, P. G., & Brush, C. G. (2014). *Teaching entrepreneurship: a practice-based approach*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Neck, H. M., Neck, C. P., & Murray, E. L. (2018). *Entrepreneurship: The practice mindset*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Patzelt, H., & Shepherd, D. A. (2011). Negative emotions of an entrepreneurial career: Self-employment and regulatory coping behaviors. *Journal of Business Venturing*, 26(2), 226–238. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.08.002>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Collakries and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Phillips, R. J. (2010). Arts entrepreneurship and economic development: Can every city be “Austintatious”? *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 6(4), 239–313. <https://doi.org/10.1561/03000000039>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence of Children*. New York: WW Norton & Co.
- Pitta, D. (2009). Issues in a down economy: Blue oceans and new product development. *Journal of Product & Brand Management*, 18(4), 292–296. <https://doi.org/10.1108/10610420910972819>.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38(2), 211–233. <https://doi.org/10.1177/1350507607075776>
- Pollard, V., & Wilson, E. (2014). The “entrepreneurial mindset” in creative and performing arts higher education in australia. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 3(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/109442810034002>
- Poprawski, M. (2015). Cultural entrepreneurship teaching & learning models in central europe marcin. In O. Kuhlke, A. Schramme, R. Kooyman, & M. Poprawski (Orgs.), *Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice. B* (p. 45–55). Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- Preece, S. B. (2011). Performing Arts Entrepreneurship: Toward a Research Agenda. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 41(2), 103–120.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4<sup>o</sup> ed). New York: The Free Press.
- Scherdin, M., & Zander, I. (2011). Art entrepreneurship: An introduction. In M. Scherdin & I. Zander (Orgs.), *Art entrepreneurship*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Shepherd, D. A., & Patzelt, H. (2018). *Entrepreneurial cognition: Exploring the mindset of entrepreneurs*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71782-1>
- Strasser, R. (2015). Graduate music industry education: A holistic approach to program creation. In O. Kuhlke, A. Schramme, & R. Kooyman (Orgs.), *Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice*. (p. 122–131). Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- Svejenova, S., Pedersen, J. S., & Vives, L. (2011). Projects of passion: Lessons For strategy from temporary art. In G. Cattani, S. Ferriani, L. Frederiksen, & F. Täube (Orgs.), *Project-*

*Based Organizing and Strategic Management (Advances in Strategic Management)* (Vol. 28, p. 501–527). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/s0742-3322\(2011\)0000028024](https://doi.org/10.1108/s0742-3322(2011)0000028024)

Thom, M. (2015). The entrepreneurial value of arts incubators: Why fine artists should make use of professional arts incubators. *Artivate*, 4(2), 51–75.

Thom, M. (2016). Crucial Skills for the Entrepreneurial Success of Fine Artists. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 5(1).

Throsby, D. (2010). *The Economics of cultural policy*. Cambridge University Press.

Toghraee, M. T. (2017). Introduction to cultural entrepreneurship: Cultural entrepreneurship in developing countries. *International Review of Management and Marketing*, 7(4), 67–73.

Toscher, B. (2019). Entrepreneurial learning in arts entrepreneurship education: A conceptual framework. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 8(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/109442810034002>

Toscher, B. (2020). Blank Canvas: Explorative Behavior and Personal Agency in Arts Entrepreneurship Education. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 9(2), 19–44.

Townley, B., Roscoe, P., & Searle, N. (2019). *Creating economy: Enterprise, intellectual property and valuation of goods*. Oxford: Oxford University Press.

Varbanova, L. (2017). *International entrepreneurship in the arts*. New York: Routledge.

Verzat, C., O'Shea, N., & Jore, M. (2017). Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom. *Entrepreneurship and Regional Development*, 29(9–10), 975–1013. <https://doi.org/10.1080/08985626.2017.1376515>

Whitaker, A. (2017). *Partnership Strategies for Creative Placemaking in Teaching Entrepreneurial Artists*. 6(2), 22–31.

Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann Educational Books.

Wyszomirski, M., & Chang, W. J. (2015). What is arts entrepreneurship? Tracking the development of its definition. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 4(2), 11–31.

## **4 A EMOÇÃO DO EMPREENDEDORISMO: A DINÂMICA SOCIOCULTURAL COMO PERSPECTIVA DE RENOVAÇÃO TEÓRICA (ARTIGO B)<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

A emoção é abordada com relativa frequência nos estudos sobre empreendedorismo. Entretanto, as pesquisas ainda são fragmentadas, dispersas e pouco alinhadas com as concepções de emoção produzidas no campo da Sociologia, da Antropologia e dos Estudos Organizacionais. Este artigo tem o objetivo de integrar e discutir conhecimentos sobre as emoções para o empreendedorismo, proporcionando um maior alinhamento com a concepção de emoção como dinâmica sociocultural. Embora as pesquisas apontem para a importância das dinâmicas socioculturais sobre as emoções, ainda não aplicamos esse conhecimento com maior profundidade ao contexto do empreendedorismo. Os resultados da pesquisa contribuem para o avanço do conhecimento no campo do empreendedorismo ao fornecerem uma visão integrada e consolidada da produção acadêmica sobre emoções e ao proporem e discutirem a dinâmica sociocultural da emoção como alavanca para renovar teoricamente pesquisas futuras.

**Palavras-chave:** Emoção, Empreendedorismo, Dinâmica emocional, Emoção sociocultural. Empreendedorismo artístico e cultural

### **ABSTRACT**

Emotion is addressed relatively frequently in research on entrepreneurship. However, research is still fragmented, dispersed and little aligned with the new conceptions of emotion produced in the field of Sociology, Anthropology and Organizational Studies. This article aims to integrate and discuss knowledge about emotions for entrepreneurship, providing and aligning with the concept of emotion as a socio-cultural dynamic. Although research points to the importance of socio-cultural dynamics on emotions, we have not yet applied this knowledge in the context of entrepreneurship. The research results contribute to the advancement of knowledge in the field of entrepreneurship by providing an integrated and consolidated view

---

<sup>3</sup> O artigo segue os padrões de formatação e referências exigidos pela Revista Gestão & Sociedade à qual foi submetido para avaliação e publicação. Artigo aprovado e apresentado na conferência acadêmica: XXII SEMEAD - Seminários em Administração, realizado na Universidade de São Paulo: 06, 07 e 08 nov. 2019

of academic production on emotions and by proposing and discussing the sociocultural dynamics of emotion as a lever to theoretically renew future research.

Keywords: Emotion, Entrepreneurship, Emotional dynamics, Sociocultural emotion, Artistic and Cultural entrepreneurship.

## INTRODUÇÃO

As emoções exercem uma forte influência sobre o empreendedorismo em aspectos como a intenção empreendedora (KWAPISZ *et al.*, 2021), engajamento (CARDON *et al.*, 2009), tomadas de decisões (CHEN; YAO; KOTHA, 2009), exploração de oportunidades (WELPE *et al.*, 2012) e negociações (FODOR; PINTEA, 2017). Seja através da paixão que move os empreendedores (CARDON *et al.*, 2009) ou da resiliência emocional (CORNER; SINGH; PAVLOVICH, 2017) necessária para lidar com o estresse (PATZELT; SHEPHERD, 2011) e o fracasso (SHEPHERD; COVIN; KURATKO, 2009), todo o processo empreendedor é permeado, ativado e movido por emoções. Isto evidencia que o empreendedorismo é uma atividade profundamente emocional (GOSS, 2008), na qual os envolvidos experimentam intensas experiências afetivas (CARDON *et al.*, 2020).

Embora as emoções tenham sido inicialmente negligenciadas pelas pesquisas sobre o empreendedorismo (GOSS, 2008), aquilo que é “sentido” pelos indivíduos passou a ocupar progressivamente mais espaço nos estudos do campo (JAYASINGHE; THOMAS; WICKRAMASINGHE, 2008). Apesar do progresso observado (CARDON *et al.*, 2012), nosso conhecimento a respeito das relações entre emoções e empreendedorismo ainda é conceitualmente fragmentado, disperso e carente de uma visão de conjunto da produção existente.

Adicionalmente, parte da produção encontrada ainda é pouco alinhada com as contribuições multidisciplinares da Sociologia, Antropologia e Estudos Organizacionais. Esta defasagem é percebida especialmente no que tange às concepções de emoções como fenômenos dinâmicos (LIU; MAITLIS, 2013) e profundamente associados às relações sociais e significados culturais (ELFENBEIN, 2007; LUPTON, 1998). Embora algumas pesquisas em empreendedorismo reconheçam a influência do aspecto social sobre as emoções (BINIARI, 2012; GOSS, 2005a, 2008), existe muito a ser explorado, refinado e aprofundado nesse sentido. Muitos pesquisadores ainda compreendem as emoções como um fenômeno individual, intrapessoal, inato e estático (HATAK; SNELLMAN, 2017), valorizam excessivamente o indivíduo em detrimento do grupo e atribuindo às emoções um caráter universal e pouco dinâmico.

O objetivo deste artigo é integrar e discutir conhecimentos sobre as emoções para o empreendedorismo, proporcionando um maior alinhamento com a perspectiva de emoção como dinâmica sociocultural. Para alcançar esse objetivo, a metodologia de pesquisa foi dividida em algumas etapas. A **primeira etapa** apoiou-se na busca de artigos em diferentes bases de dados nacionais e internacionais (Sage Publication Journals, Academy of Management, SPELL, Emerald, JSTOR, SCIELO, EBSCO, Routledge e Library of Congress, além do site Google Scholar), através de diferentes combinações de buscas entre os termos empreendedorismo, empreendedor, emoções, sentimentos, entrepreneurship, entrepreneur, emotions e feelings. O período de busca foi definido entre os anos 2000 e 2022. Não restringimos a pesquisa a nenhum campo de estudos específico, o que permitiu que fossem encontradas publicações dedicadas à emoção e empreendedorismo não apenas no próprio campo de pesquisas do empreendedorismo, mas em outras áreas do conhecimento como psicologia e educação. Ao final desta etapa, foram selecionados 285 resultados pertinentes em todas as bases.

Em uma **segunda etapa**, após catalogar estes achados em planilha, eliminamos as duplicidades e selecionamos apenas publicações cujo foco principal era direcionado a uma reflexão mais aprofundada do tema emoções e empreendedorismo, excluindo estudos que discutiam a influência da emoção neste contexto apenas de modo pontual ou secundário. Em seguida, selecionamos as produções mais consistentes e coerentes, analisando-as através da leitura de resumos, avaliando a relevância de suas contribuições, e considerando o nível dos periódicos aos quais pertenciam. Ao final desta última etapa, alcançamos um número total de 48 obras. Em uma **terceira etapa**, mapeamos as referências bibliográficas dos artigos selecionados na busca de outras produções ou autores citados com frequência. O processo de revisão chegou ao fim quando nenhuma referência emergia como nova e relevante. Ao final, selecionamos 54 artigos.

Os resultados deste artigo podem ser divididos em diferentes momentos: Primeiro, apresentamos uma visão consolidada da produção sobre emoções e empreendedorismo a partir de (a) concepções de empreendedorismo e empreendedor, b) perspectivas teóricas da emoção, c) categorias emocionais e d) impactos emocionais. Adicionalmente, ancorados na teoria de diferentes campos do conhecimento, oferecemos uma contribuição relevante ao sugerir a dinâmica sociocultural das emoções como perspectiva de renovação teórica para os estudos voltados à emoção do empreendedorismo. Especificamente, sugerimos quatro novos temas para os estudos futuros: a) dimensão social da dinâmica sociocultural, b) dimensão cultural da

dinâmica sociocultural, c) dimensão dinâmica da dinâmica sociocultural e d) dinâmica sociocultural em contextos específicos do empreendedorismo.

#### 4.1. EMOÇÃO NA PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO

A análise dos estudos encontrados sobre emoção e empreendedorismo pode ser estruturada da seguinte forma: 28 pesquisas são empíricas, enquanto 26 preocupam-se exclusivamente com questões teórico-conceituais. Os trabalhos são construídos a partir da perspectiva social (GOSS, 2005a) ou cognitiva (BARON, 2008; VAN GELDEREN; KAUTONEN; FINK, 2015) das emoções, com algumas considerações alinhadas às perspectivas biológica e psicodinâmica (UCBASARAN *et al.*, 2013).

Alguns pesquisadores restringem seu foco a emoções como a inveja (BINIARI, 2012), medo e alegria (WELPE *et al.*, 2012) ou temas específicos como a inteligência emocional (GARCÍA-CABRERA; DÉNIZ-DÉNIZ; CUÉLLAR-MOLINA, 2015). Outros estudos tratam das relações entre emoções e questões relevantes para o empreendedorismo como educação empreendedora (ARPIAINEN *et al.*, 2013; GONDIM; MUTTI, 2011), identidade (MARKOWSKA *et al.*, 2015), tomadas de decisões (CHEN; YAO; KOTHA, 2009) e exploração de oportunidades (WELPE *et al.*, 2012). Foram utilizadas metodologias quantitativas (BREUGST *et al.*, 2012; FRANCO; SANCHES, 2016; GIELNIK; SPITZMULLER; *et al.*, 2015) e qualitativas (ALBASHRAWI; ALASHOOR, 2017; D'ANDRIA; GABARRET; VEDEL, 2018; GOSS, 2008).

Detectou-se que, entre as estratégias de análise e técnicas de coleta de dados, algumas das mais utilizadas são respectivamente a análise de narrativa (BINIARI, 2012; DOERN; GOSS, 2014) e a entrevista (CHADWICK; RAVER, 2018; CORNER; SINGH; PAVLOVICH, 2017; HATAK; SNELLMAN, 2017). Muitos estudos não limitaram-se a um determinado campo de atuação do empreendedorismo (CHADWICK; RAVER, 2018; CHEN; YAO; KOTHA, 2009; GONDIM; MUTTI, 2011) enquanto outros focaram em empreendimentos de setores específicos como o de telecomunicações (BINIARI, 2012), tecnologia (ALBASHRAWI; ALASHOOR, 2017), empresas familiares (SHEPHERD, 2016) e organizações públicas (ZAMPETAKIS; KAFETSIOS, 2010).

Foram encontradas cinco revisões de literatura publicadas entre 2008 e 2019. Duas delas reservam atenção para temáticas mais específicas como a paixão (CARDON *et al.*, 2009) ou a influência das emoções sobre os processos cognitivos dos empreendedores (BARON, 2008). As revisões mais recentes tratam de relações entre emoções e educação empreendedora

(KELLER; KOZLINSKA, 2019) e resiliência emocional (KORBER; MCNAUGHTON, 2018).

#### 4.1.1 Concepções de empreendedorismo e empreendedor

Os estudos analisados apresentam diferentes concepções de empreendedorismo e empreendedor. Encontramos pesquisas que focalizam desde indivíduos que já atuam como empreendedores (COLE; COX; STAVROS, 2018; DUA, 2016), até estudantes em formação que podem vir a empreender no futuro (PATZELT; SHEPHERD, 2011; ZAMPETAKIS; BELDEKOS; MOUSTAKIS, 2009). O conceito de empreendedorismo pode também ser definido de modo muito abrangente como um processo que envolve o reconhecimento de uma oportunidade (existente ou a ser criada), a avaliação da sua conveniência ou viabilidade e a sua posterior exploração (CARDON *et al.*, 2012).

A partir da análise da produção acadêmica, propomos a criação de duas grandes concepções de empreendedorismo para classificar as pesquisas: (a) econômica e (b) substantiva. A **concepção econômica** do empreendedorismo representa a maior parte dos estudos. Em geral, os pesquisadores que seguem esta orientação associam o empreendedorismo à geração de emprego e renda, caracterizando o empreendedor como um agente economicamente motivado (JAYASINGHE; THOMAS; WICKRAMASINGHE, 2008; MARTÍ; FERNÁNDEZ, 2015). Os sujeitos citados nestes estudos são grandes empreendedores (SHEPHERD; COVIN; KURATKO, 2009) ou proprietários de pequenos negócios (AMANKWAH-AMOAHA; BOSO; ANTWI-AGYEI, 2018), que buscam oportunidades de ganhos financeiros em setores como varejo, manufatura, serviços ou consultoria (GIELNIK; SPITZMULLER; *et al.*, 2015).

A **concepção substantiva** abrange formas de empreendedorismo nas quais outras motivações não econômicas emergem como essenciais. O empreendedor neste caso é impulsionado por uma série de questões como auto realização, diversidade de escolha, desenvolvimento pessoal e gosto pela independência (MORTAN *et al.*, 2014). Esta concepção engloba empreendimentos sociais (ROUNDY, 2014) ou iniciativas de cunho cultural e artístico (LI *et al.*, 2017). Embora muitos indivíduos sejam movidos ao empreendedorismo por motivadores não financeiros (SHEPHERD; PATZELT, 2018), a produção de estudos sobre a emoção do empreendedorismo a partir desta concepção é ainda bastante incipiente.



### 4.1.2 Perspectivas teóricas de emoção

As pesquisas analisadas não apresentam uma discussão clara a respeito das abordagens teóricas utilizadas para compreender as emoções. Entretanto, identificamos nos estudos afinidades teóricas com fundamentos de diferentes disciplinas que compreendem as emoções a partir de diferentes perspectivas. Para organizar os artigos a partir das perspectivas teóricas com as quais mais se conectam, escolhemos as perspectivas teóricas das emoções propostas por Fineman (2003): (a) biológica, (b) psicodinâmica, (c) cognitiva e (d) social. Além de consolidadas no campo dos Estudos Organizacionais, essas perspectivas permitem melhor classificar e entender as teorias de emoções que sustentam a produção acadêmica no campo do empreendedorismo. Em alguns casos, um mesmo artigo pode apresentar um entendimento das emoções que coaduna-se com diferentes perspectivas. Analisamos a produção acadêmica em empreendedorismo e emoções a partir dessas perspectivas (Quadro 4.1).

**Quadro 4.1 – Perspectivas teóricas da emoção em empreendedorismo**

Perspectiva	Definição geral	Pesquisa em empreendedorismo	Fundamentos interdisciplinares
Biológica	Emoções são geneticamente inscritas e inerentes ao empreendedor	Ucbasaran (2013)	Plutchik (1962), Darwin (1979), Izard, (1971)
Psicodinâmica	Como sentimentos podem ser moldados pelo passado, a biografia do empreendedor torna-se fonte de compreensão para situações emocionais	Ucbasaran (2013)	Fineman (2003), Freud (1943)
Cognitiva	Emoções são também o produto da avaliação e interpretação do significado de um determinado estímulo recebido pelo empreendedor	Baron (2008), Van gelderen (2015), Zhao (2020)	Folkman & Lazarus (1988)
Social	Emoções são socialmente construídas, conforme interações que o empreendedor desenvolve, bem como valores e significados.	Goss (2005), Markowska (2015), Roundy (2015), Cardon (2008), Goss (2008), Breugst (2017), Jones (2017)	Lupton (1998), Harré (1986), Lutz (1986), Kemper (1987)

Fonte: Elaborado pelo autor

A **perspectiva biológica** sustenta que muitas das nossas respostas emocionais básicas são geneticamente inscritas e inerentes, em vez de aprendidas (IZARD, 1977; FINEMAN, 2003). Exponentes desta linha teórica, em consonância com abordagens evolucionistas (DARWIN, 1872), definem as emoções principalmente como respostas instintivas, essenciais para a sobrevivência. Esta perspectiva admite a existência de tipos básicos de emoções, como a felicidade, medo, raiva e repulsa, que seriam universais e invariáveis (PLUTCHIK, 1962). A influência desta perspectiva pode ser percebida em alguns estudos que atribuem às emoções algum tipo de influência genética (BARON, 2008; CARDON *et al.*, 2012).

A partir da **perspectiva psicodinâmica** compreende-se que emoções atuais podem ser moldadas por eventos do passado. Deste modo, a reação emocional a um evento doloroso na infância pode fixar-se de tal maneira, que a resposta emocional passa a repetir-se como se o objeto da ameaça ainda existisse (FINEMAN, 2003). O inconsciente pode conter respostas para uma série de manifestações emocionais, principalmente as mais imprevisíveis, que frequentemente alcançam a consciência de maneiras distorcidas (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001). Empreendedores anteriormente vitoriosos podem apresentar uma maior capacidade emocional de lidar com novas dificuldades, recorrendo aos seus históricos de conquistas como suporte (UCBASARAN *et al.*, 2013). Ainda que inconscientemente, eventos passados podem interferir na autoconfiança dos indivíduos, pois estes carregam em suas histórias afetivas traços de suas experiências emocionais (FINEMAN, 2006).

Através da **perspectiva cognitiva**, reconhece-se que as emoções não são apenas respostas instintivas ou corporais, mas o produto da avaliação e interpretação do significado de um determinado estímulo. Embora exista um longo debate sobre a precedência da consciência mental sobre a excitação fisiológica ou vice-versa, os dois não podem ser facilmente separados (ELFENBEIN, 2007). Assim, é possível perceber que não existe uma cisão nítida entre pensamentos e emoções, que frequentemente misturam-se e confundem-se (FINEMAN, 2003).

Certos indivíduos podem utilizar recursos cognitivos para influenciar suas experiências emocionais (FOLKMAN; MOSKOWITZ, 2004; LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Corroborando este entendimento, algumas pesquisas evidenciam que, de fato, as emoções dos empreendedores podem ser afetadas pela cognição. Processos cognitivos como a avaliação excessivamente otimista dos planos futuros, por exemplo, podem levar a emoções igualmente positivas (ZHAO; XIE, 2020).

O processo contrário é ainda mais evidente. Emoções podem influenciar aspectos cognitivos dos empreendedores em diversas maneiras (BARON, 2008). As emoções alteram os processos cognitivos que regem ações empreendedoras, como julgamentos e tomadas de

decisão (FRANCO; SANCHES, 2016). Sabe-se que emoções positivas auxiliam a encontrar estratégias cognitivas efetivas para lidar com situações de stress (BARON, 2008). Ao mesmo tempo, emoções como o medo podem diminuir a tendência de decidir pela exploração de uma oportunidade (WELPE *et al.*, 2012), levando os empreendedores a avaliarem melhor os riscos do empreendimento e elaborar projeções financeiras com maiores detalhes (VAN GELDEREN; KAUTONEN; FINK, 2015).

**A perspectiva social** concebe as emoções como socialmente construídas (HARRÉ, 1986; TORRES, 2009). Assumir que as emoções são fenômenos sociais, é destacar o contexto cultural em que elas são aprendidas e expressadas (FINEMAN, 2003). Certas emoções podem, por exemplo, ser percebidas e demonstradas de modo totalmente diferente a depender de como cada cultura atribui significado a determinadas situações. Fineman (2003) esclarece que existem algumas convenções emocionais inseridas na etiqueta social. Tais convenções transmitiriam certos princípios que guiariam uma forma ‘correta’ de sentir e demonstrar as emoções.

Esta abordagem teórica pode ser percebida em diferentes pesquisas que discutem as emoções no empreendedorismo. Para propor uma teoria da conduta empreendedora na qual a interação social é aspecto central, Goss (2005) recorre à teoria do sistema de deferência-emoção de Scheff (1997), que propõe um vínculo causal entre interação social e respostas emocionais.

Uma maneira pela qual as emoções podem manifestar-se durante as interações sociais que ocorrem durante os processos empreendedores é através do contágio emocional. As emoções exibidas pelos empreendedores podem contagiar os funcionários (PATZELT; SHEPHERD, 2011), que por sua vez também são capazes de influenciá-los reciprocamente (BINIARI, 2012). A emoção dos empreendedores pode contagiar aqueles que os cercam durante as interações sociais (CARDON, 2008), levando-os a imitar expressões faciais resultantes de emoções positivas (BREUGST *et al.*, 2012).

As emoções relacionadas às interações sociais são capazes de afetar os empreendedores também de outras maneiras. O apoio emocional fornecido pelos familiares, por exemplo, pode influenciar o comprometimento e a avaliação de oportunidades (TREFFERS *et al.*, 2019). Além disso, o feedback positivo dos *stakeholders* pode originar emoções positivas capazes de fortalecer a identidade empreendedora, enquanto o feedback negativo gera emoções capazes de enfraquecê-la (MARKOWSKA *et al.*, 2015).

### 4.1.3 Categorias emocionais

A análise da produção acadêmica permitiu a elaboração de categorias emocionais para melhor classificar e integrar a pesquisa sobre emoção e empreendedorismo. Essas categorias são: tipo emocional e habilidades emocionais. **Tipo emocional** é uma categoria que se refere aos diferentes tipos de emoções (raiva, alegria, medo, etc). A paixão, forte influenciadora dos processos empreendedores, é um tipo emocional que desperta o interesse de muitos pesquisadores (BREUGST *et al.*, 2012; CHEN; YAO; KOTHA, 2009). Sabe-se que a paixão pode contagiar os empregados (CARDON, 2008), influenciar o esforço empreendedor e também vir a ser estimulada por ele (GIELNIK; SPITZMULLER; *et al.*, 2015). A produção existente também contempla outros tipos emocionais como a culpa (MARTÍ; FERNÁNDEZ, 2015), a vergonha (DOERN; GOSS, 2014), o arrependimento (HATAK; SNELLMAN, 2017), a ansiedade (ALBASHRAWI; ALASHOOR, 2017) e o medo (CHUA; BEDFORD, 2016; HUNTER; JENKINS; MARK-HERBERT, 2021). Certos tipos emocionais costumam ser classificados como positivos ou negativos. A afetividade positiva diminui substancialmente a probabilidade de os indivíduos abandonarem um empreendimento (NIKOLAEV & SHIR, 2017), ao passo em que um sentimento como a inveja pode vir a atrapalhar boas práticas de colaboração (BINIARI, 2012). Entretanto, não existe uma relação constante e previsível entre estas classificações (emoções boas ou ruins) e o empreendedorismo. O medo e a raiva, por exemplo, podem influenciar a exploração de oportunidades empreendedoras (BACQ *et al.*, 2020; WELPE *et al.*, 2012). Por outro lado, a alegria pode gerar um excesso de otimismo capaz de estimular ações pouco responsáveis durante o planejamento de um negócio (BARON, 2008).

**Habilidades emocionais** são atributos que permitem aos indivíduos lidarem com as questões emocionais de forma mais positiva. Destacamos duas habilidades emocionais como mais relevantes nos estudos sobre emoções e empreendedorismo: resiliência emocional e inteligência emocional. *Resiliência emocional (RE)* é a habilidade relativa à capacidade de responder, adaptar e recomeçar após as adversidades emocionais (D'ANDRIA; GABARRET; VEDEL, 2018). Associada à regulação do stress (MORTAN *et al.*, 2014), e investigada por muitos pesquisadores (KORBER; MCNAUGHTON, 2018), pode auxiliar no enfrentamento de obstáculos e até transformá-los em oportunidades (CHADWICK; RAVER, 2018). Através da resiliência emocional, os empreendedores podem aprender a gerenciar ou reduzir as emoções negativas (PATZELT; SHEPHERD, 2011). No que diz respeito à *Inteligência emocional (IE)*, os estudos não indicam um consenso sobre o conceito do termo, mas, em geral, o relacionam à capacidade de gerenciamento das emoções em si e nos outros (COLE; COX;

STAVROS, 2018; DUA, 2016). A IE é vista como uma combinação de competências capaz de influenciar diferentes estilos de tomadas de decisões (DUA, 2016), resolver conflitos (COLE; COX; STAVROS, 2018) e melhorar a satisfação no trabalho (WONG; LAW, 2002). Sugere-se que este traço esteja relacionado com resultados empreendedores (AHMETOGLU; LEUTNER; CHAMORRO-PREMUZIC, 2011), influenciando alguns facilitadores do empreendedorismo como a criatividade e a proatividade (GARCÍA-CABRERA; DÉNIZ-DÉNIZ; CUÉLLAR-MOLINA, 2015). Indivíduos emocionalmente inteligentes beneficiam-se mais do incentivo recebido em relação ao objetivo de iniciar um empreendimento, além de utilizarem informações emocionalmente negativas de forma construtiva (TREFFERS *et al.*, 2019).

#### 4.1.4 Impactos emocionais

A partir da análise do material selecionado, elaboramos categorias que permitiram descrever as diferentes maneiras pelas quais as emoções impactam os processos que sustentam o empreendedorismo: (a) o querer, (b) o criar, (c) o fracassar, (d) o convencer (comunicação), e (e) o aprender.

**O querer.** Dois aspectos importantes relacionados ao querer empreender são afetados pelas emoções: a motivação e a identidade empreendedora. Os empreendedores são motivados por emoções como a paixão (PATZELT; SHEPHERD, 2011), que os auxilia no enfrentamento de obstáculos e manutenção do engajamento (CARDON *et al.*, 2009). Por outro lado, Markowska *et al.* (2015) apontam que as emoções desempenham um papel central no desenvolvimento de uma identidade empreendedora positiva, considerada fundamental no sucesso empresarial.

**O criar.** Emoções exercem influência sobre dois aspectos importantes na criação de empreendimentos: a identificação de oportunidades e as tomadas de decisões. Estados emocionais como a alegria e o medo influenciam a avaliação e exploração de oportunidades empreendedoras (WELPE *et al.*, 2012). As tomadas de decisões, por sua vez, especialmente aquelas relacionadas ao ato de iniciar um empreendimento, são afetadas pela insegurança e a ansiedade que podem acometer certos empreendedores (FRANCO; SANCHES, 2016).

**O fracassar.** Fracassos geram fortes emoções negativas (SHEPHERD; PATZELT, 2018), chegando mesmo a ocasionar a depressão (UCBASARAN *et al.*, 2013). Muitos empreendedores procrastinam o encerramento de suas empresas a fim de evitar o alto custo emocional resultante (SHEPHERD; COVIN; KURATKO, 2009). Felizmente, embora as

emoções advindas do fracasso empresarial possam desencorajar ações empreendedoras futuras, também podem servir como acúmulo de experiência (AMANKWAH-AMOA; BOSO; ANTWI-AGYEI, 2018). As frustrações podem ser utilizadas construtivamente no processo de aprendizagem (SHEPHERD; COVIN; KURATKO, 2009) e aproveitadas como uma forma de crescimento. Isso remete ao conceito de ‘falha inteligente’ (SHEPHERD; WIKLUND; HAYNIE, 2009), segundo o qual é possível lidar com os erros para que não se tornem traumatizantes a ponto de desestimular futuros projetos, nem emocionalmente pouco estimulantes.

**O convencer.** O processo de convencimento é diretamente influenciado pelas emoções em um contexto empreendedor. Empreendedores sociais, por exemplo, ao tentarem convencer grupos de *stakeholders*, se utilizam de narrativas capazes de gerar respostas emocionais nas partes interessadas (ROUNDY, 2014). Nas situações em que os empreendedores apresentam planos de empreendimentos sem fins lucrativos, a paixão costuma ser fundamental para o convencimento de possíveis investidores (CHEN; YAO; KOTHA, 2009).

**O aprender.** A aprendizagem empreendedora é diretamente afetada por aspectos emocionais. Estudantes genuinamente motivados pelas emoções, tendem a atingir o conhecimento necessário para a prática de inovações (JEAN; DEGEN, 2013). É possível simular aspectos da aprendizagem através de exposições emocionais, nas quais seriam experimentados o conflito, a incerteza e a ambiguidade (PITTAWAY; COPE, 2007). Embora seja difícil mensurar os resultados da aprendizagem afetiva, se comparados aos aspectos cognitivos, os alunos podem desenvolver suas habilidades emocionais (ILONEN; HEINONEN, 2018).

#### **4.1.5 Panorama e desafios da pesquisa sobre emoção do empreendedorismo**

A análise da produção acadêmica sobre a emoção do empreendedorismo revela um panorama constituído pelos seguintes traços. Primeiro, existe uma dominância de interesse no empreendedorismo enquanto atividade econômica (concepção econômica) e poucas pesquisas se dedicam a empreendimentos em que a motivação financeira não emerge como essencial (concepção substantiva). Segundo, os estudos apresentam alinhamento com diferentes perspectivas teóricas das emoções (biológica, psicodinâmica, cognitiva e social). Entretanto, chegamos a esta constatação a partir da leitura subjacente dos posicionamentos dos autores, que, na verdade, não apresentam reflexões muito profundas a respeito destes fundamentos teóricos ou seus desdobramentos para as discussões sobre emoções e empreendedorismo. Terceiro, a pesquisa é orientada a partir de duas categorias principais: tipos emocionais e

habilidades emocionais. Quarto, é possível perceber que as emoções impactam o empreendedorismo em cinco principais aspectos: o querer, o criar, o fracassar, o convencer e o aprender.

Baseados no panorama exposto acima, identificamos algumas lacunas que ensejam dois importantes desafios para o avanço das pesquisas sobre emoção e empreendedorismo: **O primeiro desafio** envolve a necessidade de pesquisas embasadas em uma perspectiva teórica mais atual, abrangente e integradora das emoções. Especificamente, identificamos a ausência de uma abordagem que compreenda as emoções a partir de seus aspectos socioculturais e dinâmicos. A necessidade desta atualização justifica-se na medida em que diversos aspectos importantes do empreendedorismo como negociações, tomadas de decisões e desenvolvimento de produtos (COLE; COX; STAVROS, 2018; ELFENBEIN, 2007; FRANCO; SANCHES, 2016) não são realizadas por indivíduos isolados, mas por grupos de pessoas que interagem de modo emocionalmente intenso e dinâmico. O ato empreendedor não pode ser totalmente explicado por referência ao agente individual (LINDGREN; PACKENDORFF, 2003a). O empreendedorismo é um fenômeno coletivo e construído por atos executados durante as interações dos indivíduos em um processo social, além de caracterizado por transformações constantes (DOWNING, 2005; LINDGREN; PACKENDORFF, 2003a; ZAHRA; JENNINGS; KURATKO, 1999)

Uma parcela considerável da produção acadêmica está alinhada a perspectivas teóricas como a biológica, psicodinâmica ou cognitiva, através das quais as emoções são compreendidas como fenômenos individualizados, inatos e predeterminados (FREUD, 1943; DARWIN, 1979; IZARD, 1971, FOLKMAN; LAZARUS 1988). Este quadro reforça uma tendência dominante na teoria do empreendedorismo de um foco exacerbado no aspecto individualista e no “mundo interior do empreendedor” (GOSS, 2005a). Nesse sentido, sugerimos a adoção de uma perspectiva que contemple um entendimento das emoções enquanto fenômenos dinâmicos, mutáveis e intimamente relacionados às interações sociais e valores culturais. Especificamente, sugerimos uma abordagem que integre duas perspectivas específicas: a *perspectiva sociocultural* das emoções e a *perspectiva dinâmica*. Como resultado, propomos uma perspectiva teórica que denominaremos de **dinâmica sociocultural das emoções**. Em um contraponto ao conceito das emoções como fenômenos estáticos, inerentes ou predeterminados. Esta abordagem propõe um entendimento das emoções como elementos transformativos (perspectiva dinâmica) e fortemente moldados pelas interações sociais e valores culturais (perspectiva sociocultural).

O **segundo desafio** envolve o desenvolvimento de pesquisas sobre emoções em temáticas específicas do empreendedorismo. Especificamente, carecemos de pesquisas que discutam as emoções dentro de dois campos que entendemos como essenciais neste contexto: o empreendedorismo artístico e a educação empreendedora. Entendemos que a ausência de estudos nestes campos gera um desafio relevante por diferentes razões. A respeito do *empreendedorismo artístico*, ressaltamos três principais justificativas. Primeiro, o desenvolvimento de pesquisas sobre o empreendedorismo artístico é necessário devido ao papel fundamental deste fenômeno na economia criativa, reconhecida pelo seu potencial na criação de riquezas e produção de benefícios sociais não monetizados (BALLEREAU *et al.*, 2015; DAVIES; GAUTI, 2013; VARBANOVA, 2017) Segundo, existe uma forte presença emocional nas práticas artísticas (WITKIN, 1974), além de uma relação tipicamente apaixonada entre os artistas e seus projetos empreendedores (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011). Por fim, nesta modalidade de empreendedorismo, o próprio valor subjetivo do produto está em transmitir, através do seu simbolismo e significado cultural, uma série de emoções para aqueles que o consomem (LAWRENCE; PHILIPS, 2002; BRIDGSTOCK, 2012).

No que tange ao campo da educação empreendedora, apresentamos duas principais justificativas para novas pesquisas sobre emoções: Primeiro, uma vez que a emoção é um elemento absolutamente central para o empreendedorismo, é imprescindível que o tema seja adequadamente explorado pelas pesquisas sobre educação empreendedora. Adicionalmente, independente do campo de estudo, os processos educacionais são permeados pelas emoções (PEKRUN, 2006). Mais do que um elemento periférico, a emoção faz parte da base essencial do processo educativo (VIGOTSKI, 2010) e está contida em um sistema motivacional maior (CAMARGO, 2004).

#### 4.2. RENOVANDO A PERSPECTIVA DE EMOÇÃO NAS PESQUISAS SOBRE EMPREENDEDORISMO

Buscando enriquecer nossa discussão sobre a perspectiva integradora que propomos como fonte de renovação teórica para os estudos sobre emoções e empreendedorismo (dinâmica sociocultural das emoções), recorreremos a diferentes campos do conhecimento. A seguir, nos aprofundaremos em cada uma das perspectivas que integram a nova abordagem proposta (perspectiva sociocultural e perspectiva dinâmica), ancorados na teoria de áreas como a Sociologia, Antropologia, Psicologia e Estudos Organizacionais.



#### 4.2.1 A perspectiva sociocultural das emoções

No século XIX, as teorias biológicas e filogenéticas ainda compartilhavam a concepção predominante da época, segundo a qual as emoções eram consideradas simples fenômenos involuntários (HARRÉ, 1986). Com o passar do tempo, novas abordagens foram sendo desenvolvidas nas ciências humanas e sociais. Uma das principais contribuições teóricas desses estudos é um entendimento das emoções a partir da perspectiva sociocultural. Podemos compreender melhor essa denominação a partir de seu desmembramento em dois termos: “socio” no sentido de convívio social e “cultural” no sentido dos valores culturais que estão imbricados nesta convivência. Segundo os adeptos desta perspectiva, as emoções não são simples respostas naturais, mas sim relacionadas às interações sociais, moldadas por valores morais e significados de cada sistema cultural na qual se manifestam (BROWN, REVA BERMAN, 2000; HARRÉ, 1986). Nesse sentido, embora as emoções ocorram através de um processo influenciado por diferenças individuais, elas são adquiridas através da experiência (Harré, 1986) e regidas pelas normas do grupo social (ELFENBEIN, 2007).

Le Breton (2019) explica que as emoções que nos acometem e a maneira como elas repercutem sobre nós, estão subordinadas a normas coletivas implícitas. Ainda que cada pessoa as expresse de acordo com seu estilo pessoal, isso acontece com base nos valores culturais circundantes. O autor utiliza o termo “cultura afetiva” para descrever uma espécie de manual de instruções que indica aos indivíduos a resposta emocional adequada a cada situação particular. É este repertório de normas que sugerem, por exemplo, que devemos sentir tristeza e expressá-la através do choro quando participamos de um ritual fúnebre ou demonstrar com um expressivo grito coletivo a alegria sentida em um estádio de futebol no momento do gol. Le Breton ressalta que o papel cultural é tão relevante para a construção social das emoções, que algumas delas podem ser tipicamente recorrentes em certas culturas, enquanto outras podem nem mesmo ser reconhecidas ou possuir um termo que as defina.

Destacamos três construtos importantes a partir das teorias organizacionais relacionados à perspectiva sociocultural das emoções: os scripts emocionais, o trabalho emocional e o contágio emocional. **Scripts emocionais** definem as formas como as pessoas são capazes de falar sobre suas emoções, dentro das regras sociais que os regem (FINEMAN, 2003). Estes scripts podem sugerir como certas emoções devem ser admitidas e expressadas de modo diferente por homens ou mulheres, por exemplo. Ou ainda estar relacionados ao status, poder ou ocupação de certos indivíduos. Fineman (2003) ressalta a importância de algum nível de

‘hipocrisia emocional’, que envolve o uso de algumas máscaras que disfarçam o fato de nem sempre mostramos o que sentimos ou sentirmos o que expressamos. Essa tensão psicológica conecta-se diretamente com o conceito de trabalho emocional.

**Trabalho emocional** é um termo relacionado a *displays* emocionais, moldados por regras dentro de certas culturas (ELFENBEIN, 2007). É o esforço que realizamos ao apresentar e representar nossas emoções, traçando-as dentro de um script que as tornam adequadas para serem vistas externamente (FINEMAN, 2003). Expressões faciais em geral são utilizadas para alinhar o que deve ser demonstrado com as emoções sentidas internamente. O trabalho emocional realizado pelas pessoas pode regular a expressão das emoções com base nos objetivos de uma empresa, por exemplo, e não pelas crenças particulares de um indivíduo (Hochschild, 1979). Assim, o trabalho emocional pode ser bastante árduo, especialmente quando gera conflitos pessoais e torna-se uma batalha psicológica e ética interior.

**Contágio emocional** é uma família de fenômenos que descreve diferentes formas de influência social sobre as emoções (ELFENBEIN, 2007). A experiência do contágio é complexa e pode ocorrer através de mecanismos diversos. Expressões emocionais podem ser poderosas fontes de contágio emocional, levando ao mimetismo comportamental e, conseqüentemente, à experiência emocional. Pode ocorrer também através da comparação social, ao se examinar pistas expressivas de outros e inferir a emoção adequada a ser experimentada (BARSADE, 2002). Adicionalmente, o contágio emocional pode ser influenciado pela proximidade social, tendendo a ser mais intenso quando os receptores possuem apreço pelos remetentes (HOWARD; GLENGER, 2001). O contágio emocional possui relação direta com as regras culturais de emoções discutidas anteriormente. Assim, podemos ser persuadidos a sorrir em um ambiente no qual todos sorriem, pela coerência social percebida na situação (em um casamento ou evento comemorativo), sendo o contágio potencializado, neste caso, por aspectos culturais (FINEMAN, 2003).

#### 4.2.2 A perspectiva dinâmica das emoções

Emoções são fenômenos não estáticos, que evoluem continuamente, desdobram-se, flutuam, mesclam-se e transbordam ao longo do tempo (KUPPENS; VERDUYN, 2017). O estudo da dinâmica da emoção envolve as trajetórias, padrões e regularidades com as quais as emoções, e um ou mais de seus subcomponentes (componentes experienciais, fisiológicos ou comportamentais) flutuam ao longo do tempo (KUPPENS; VERDUYN, 2015). Segundo Kuppens e Verduyn (2015), existem dois princípios muito importantes para compreender a

mudança das emoções ao longo do tempo. O primeiro é o *princípio da inércia*, que diz respeito à tendência das emoções de resistirem a mudanças, ainda que estímulos externos tentem modificá-las. O segundo é o *princípio da regulação*, relacionado à regulação que as emoções sofrem para que se ajustem a um estado desejado, o que pode, por exemplo, evitar que certos estados emocionais se prolonguem indefinidamente. O equilíbrio entre essas duas forças opostas, a tendência de resistir à mudança (princípio da inércia) e a tendência de regular continuamente para alcançar o ajuste ideal (princípio da regulação) determina em grande parte como as emoções de um indivíduo se desdobram dinamicamente (KUPPENS; VERDUYN, 2017).

As flutuações nas emoções resultam também de uma constante interação com as flutuações de outras emoções (KUPPENS; VERDUYN, 2017). Este entendimento acerca das diferentes emoções que se influenciam e se transformam dinamicamente está em plena consonância com o que Liu e Maitlis (2013) denominam de ‘dinâmicas emocionais’. O conceito diz respeito a um conjunto de emoções que ocorrem em um determinado espaço de tempo, gerando desdobramentos específicos. Em um estudo realizado com indivíduos que interagiam socialmente em reuniões ocorridas dentro de uma organização (LIU; MAITLIS, 2013), as autoras identificaram e codificaram diferentes dinâmicas emocionais. Precisamente, estas dinâmicas foram definidas como “a sequência de emoções expressas desde o momento em que uma questão foi levantada para discussão até o final dessa conversa” (Liu; Maitlis, 2013. p.9). Segundo este conceito, uma mesma dinâmica emocional pode incluir emoções diferentes como excitação e frustração. Cabe ressaltar que as emoções que compõem estas dinâmicas não são exibidas apenas por um dos membros da interação social, mas por mais de um deles. Assim, é a sequência emocional que emerge durante a situação e os comportamentos dela resultantes que caracterizam uma determinada dinâmica emocional. Uma das dinâmicas emocionais identificadas pelas autoras, por exemplo, é a ‘troca energética’, caracterizada por uma situação na qual os membros de uma equipe interagem demonstrando entusiasmo, bem como sinais de divertimento. A pesquisa conclui que cada dinâmica emocional gera como resultado um tipo específico de processo estratégico. No caso da ‘troca energética’, o processo gerado foi o ‘processo estratégico generativo’, explicado como um processo no qual “todos os membros da equipe se envolvem em discussões abertas sobre o problema, resultando em várias propostas ou na exploração completa de uma única proposta” (Liu; Maitlis, 2013, p.12).

#### 4.3. DISCUSSÃO: NOVAS VEREDAS PARA A PESQUISA SOBRE

## EMPREENDEDORISMO E EMOÇÕES

A partir das lacunas identificadas nas pesquisas sobre emoções e empreendedorismo, e dos desafios formulados anteriormente, propomos nesta seção quatro temas para orientar pesquisas futuras. São propostas que exploram diferentes maneiras de ampliar as discussões a respeito da emoção do empreendedorismo ancoradas na proposta da dinâmica sociocultural como fonte de renovação teórica: a) dimensão social da dinâmica sociocultural b) dimensão cultural da dinâmica sociocultural c) dimensão dinâmica da dinâmica sociocultural, d) dinâmica sociocultural em contextos específicos do empreendedorismo.

**O primeiro tema** refere-se à *dimensão social da dinâmica sociocultural*. Argumentamos que os estudos sobre empreendedorismo podem beneficiar-se de uma reflexão mais aprofundada sobre as emoções a partir da dinâmica sociocultural proposta, especificamente no que tange à sua dimensão social. Goss (2005) já aponta para a ausência de uma dimensão social em detrimento de uma orientação para o indivíduo nos estudos sobre empreendedorismo. O autor ressalta ainda que, ao minimizar a relevância do fator social, essas abordagens individualistas oferecem explicações parciais e restritivas da ação empreendedora, sendo uma das omissões mais graves uma discussão sobre o papel das emoções neste contexto (Goss, 2005).

O trabalho de Goss (2005) pode ser um valioso ponto de partida. Segundo o autor, emoções fortemente moldadas pelo convívio social como a vergonha e o orgulho podem exercer uma importante influência no ato de iniciar um empreendimento. Mais precisamente, sugere que certas realizações empreendedoras podem ser motivadas por uma tentativa de compensação de vergonha ou por algum tipo de desejo de reconhecimento social. O aspecto social influencia também emoções que afetam a identidade empreendedora. O feedback social negativo pode influenciar negativamente o desenvolvimento de uma identidade empreendedora, ao passo em que o feedback positivo gera um efeito oposto (MARKOWSKA *et al.*, 2015). Embora estas pesquisas indiquem que emoções moldadas pelo elemento social podem impactar a criação de empreendimentos ou a construção de uma identidade empreendedora, ainda sabemos pouco como as interações sociais influenciam outras emoções relacionadas a diferentes processos do empreendedorismo como o querer, o fracassar e o convencer.

Uma outra contribuição relevante é a discussão de diferentes autores sobre a característica contagiante da paixão durante as interações sociais no contexto do empreendedorismo (BINIARI, 2012; BREUGST *et al.*, 2012; CARDON, 2008; PATZELT; SHEPHERD, 2011). Outros estudos podem avançar este entendimento a respeito da paixão a

partir das contribuições de autores da teoria organizacional sobre o contágio emocional (ELFENBEIN, 2007; FINEMAN, 2003), bem como questionar se este contágio é observado em outros tipos de emoções. Além do contágio emocional, outros construtos relacionados à influência social sobre as emoções podem ser importados do campo dos estudos organizacionais para refinar a discussão sobre o tema nas pesquisas sobre o empreendedorismo. É possível refletir, por exemplo como os *scripts emocionais* influenciam as emoções que emergem no processo empreendedor. Estudos podem se dedicar a entender como tipos emocionais recorrentes na pesquisa sobre empreendedorismo como vergonha e medo (DOERN; GOSS, 2017; WELPE et al., 2012) podem ser regidos por scripts emocionais em que medida estes scripts determinam a maneira pela qual os empreendedores demonstram estas emoções. Outro construto que pode trazer novos insights para o campo é o *trabalho emocional*. Acreditamos que o trabalho emocional é exigido do empreendedor em diferentes situações. Um aspecto interessante são os dilemas interiores que os empreendedores precisam enfrentar caso não estejam de acordo com os estados emocionais que são levados a representar. É possível compreender através de novas pesquisas, por exemplo, em que medida a identidade empreendedora, impactada como discutimos acima pelos feedbacks sociais (MARKOWSKA et al., 2015) relaciona-se com o trabalho emocional.

**O segundo tema** refere-se à *dimensão cultural da dinâmica sociocultural*. Sugerimos uma reflexão mais aprofundada sobre as emoções a partir da dinâmica sociocultural proposta, também no que tange à sua dimensão cultural. A cultura é mediadora do processo social e determinante das nossas experiências e emoções (HARRÉ, 1986). As pessoas costumam tentar traduzir suas emoções a partir de um dicionário cultural, questionando-se sobre o que “deveriam sentir” e buscando nos significados culturais uma resposta adequada (WILLIAMS, 1998). Por exemplo, em algumas culturas como a do Tahiti pode-se atribuir maior importância a determinadas emoções como a raiva (LUTZ; WHITE, 1986), enquanto em outras costuma-se ensinar às crianças que mantenham suas demonstrações emocionais em baixa intensidade (SHOTT, 1979).

Embora já se saiba que certas emoções específicas impactam o empreendedorismo em diferentes aspectos, não temos muita informação a respeito do impacto da cultura sobre essas emoções. O entendimento sobre como o medo, capaz de influenciar a avaliação e exploração de oportunidades empreendedoras (WELPE et al., 2012) é diretamente impactado por aspectos culturais pode ser ampliado, por exemplo, a partir de reflexões como as de Aly et al (2021). Os autores apontam um certo “medo do fracasso” por parte dos empreendedores alemães, reflexo de uma cultura avessa ao risco e às incertezas, possivelmente decorrente de antigas práticas do

sistema regulatório do país, com suas penalidades legais e societárias reservadas aos empresários que falham (ALY; AUDRETSCH; GRIMM, 2021).

Do mesmo modo, a vergonha resultante do fracasso empreendedor (DOERN; GOSS, 2017), pode ser mais intensa em ambientes nos quais a cultura circundante considera vergonhoso fracassar do que naqueles que consideram o erro uma forma de crescimento. Em sentido oposto, embora a teoria esclareça que a cultura exerce influência sobre o empreendedorismo (SHAPERO; SOKOL, 1982) e que diferentes valores culturais podem influenciar a decisão de criar novos negócios de maneiras específicas (THORNTON; RIBEIRO-SORIANO; URBANO, 2011), pouco se sabe em que medida essa influência cultural rege também as diferentes emoções que impactam o empreendedorismo.

Nesse sentido, é possível, questionarmos também em que medida outras emoções como a paixão, forte influenciadora das ações dos empreendedores (CHEN et al., 2009, BREUGEST et al., 2017), e considerada muitas vezes um traço intrínseco de certos indivíduos, seja determinada também por influências culturais. Como foi explicado anteriormente, a paixão pode ser impactada e transmitida através de um processo de contágio durante as interações sociais. Estudos futuros podem avançar o entendimento sobre o papel da dimensão cultural neste contágio, buscando entender se o próprio ambiente cultural não pode ser uma fonte contagiante não apenas da paixão, mas também de outras emoções que impactam o empreendedorismo.

**O terceiro tema** para orientar pesquisas futuras consiste na dimensão *dinâmica da dinâmica sociocultural*. Compreender como as emoções se modificam dinamicamente durante o processo empreendedor é compreender, por consequência, como as próprias ações dos empreendedores se modificam ao longo do tempo. Ao desvendarmos como estas emoções se transformam, estaremos possivelmente ampliando o entendimento sobre como os empreendedores mudam seu comportamento sobre querer iniciar ou continuar um empreendimento, por exemplo.

A contribuição de Gielnick (2015), para quem a emoção no empreendedorismo pode ser flexível e adaptável a diferentes contextos pode ser ampliada. Esta percepção pode ser refinada ao trazermos para futuros estudos em empreendedorismo as contribuições de outros pesquisadores também interessados na dinâmica das emoções. Os princípios da inércia e da regulação apresentados por Kuppens & Verduyn (2017), por exemplo, podem auxiliar a entender por qual motivo alguns empreendedores não conseguem modificar suas emoções (princípio da inércia) enquanto outros demonstram uma grande capacidade de ajustá-las (princípio da regulação). O princípio da regulação pode nos abrir novas janelas para

compreender como a regulação das emoções pode estar relacionada ao desenvolvimento de habilidades como a inteligência emocional ou a resiliência emocional.

Uma outra questão sobre a qual também não se sabe muito a respeito são as transformações que diferentes emoções exercem umas sobre as outras ao longo do tempo e quais os desdobramentos das interações entre estas emoções para o processo empreendedor. Em consonância com a necessidade apontada por outros autores do empreendedorismo sobre a necessidade de compreender, não apenas a influência de algumas emoções individualmente, mas buscar uma explicação mais completa sobre a ligação entre elas (GOSS, 2008), inclusive àquelas que são contraditórias (TREFFERS *et al.*, 2019), sugerimos uma reflexão a partir do conceito de dinâmicas emocionais. Embora Liu e Maitlis (2013) tenham codificado diferentes dinâmicas emocionais em um ambiente organizacional, bem como certos resultados que podem emergir a partir delas, futuras pesquisas podem descobrir novas dinâmicas e seus desdobramentos para o empreendedorismo. É possível que outras dinâmicas, assim como ocorre com as emoções separadamente, impactem aspectos específicos do empreendedorismo como o criar, o querer e o convencer discutidos neste artigo (ROUNDY, 2014; SHEPHERD; PATZELT, 2018; WELPE *et al.*, 2012) e ocorram através de mecanismos ainda desconhecidos.

**O quarto tema** envolve a exploração de contextos específicos do empreendedorismo nos quais a abordagem da dinâmica sociocultural pode trazer novos insights para nossa compreensão sobre as emoções. Especificamente, sugerimos que dois contextos podem ser especialmente promissores para essa discussão: o contexto do empreendedorismo artístico e o contexto educacional do empreendedorismo. Como demonstramos anteriormente, uma das lacunas observadas nos estudos analisados é a escassez de discussões sobre as emoções, tanto nas limitadas pesquisas sobre empreendedorismo artístico, quanto nos estudos sobre a educação empreendedora. Além das justificativas que apresentamos no ítem 1.5 deste artigo sobre a necessidade de reavaliarmos essas lacunas, apresentamos aqui algumas reflexões sobre a importância de utilizarmos a abordagem da dinâmica sociocultural para discutirmos as emoções nestes contextos específicos.

No que tange às pesquisas sobre empreendedorismo artístico, acreditamos que, dada a relevância dos fatores culturais neste tipo de contexto empreendedor, uma perspectiva teórica que não considere a influência da cultura nos processos emocionais deixaria escapar uma série de aspectos importantes, o que resultaria em uma análise limitada e superficial.

A emoção que permeia o empreendedorismo artístico é diretamente determinada por fatores culturais, uma vez que os elementos estéticos que provocam esta emoção estão alinhados ao simbolismo de cada cultura (BRIDGSTOCK, 2013; MARINS; DAVEL, 2020).

O próprio potencial inovador do empreendedorismo artístico, assim como ocorre em outros segmentos que integram as indústrias criativas (KHAIRE, 2017), depende de uma mudança cultural. Considerando que as pessoas consomem itens com os quais se identificam, os produtos artísticos, para serem comercializados, dependem de um processo de convencimento social que os tornem aceitos e validados. Isto pressupõe, especialmente quando tratamos de propostas mais inovadoras, uma mudança cultural que antecede a criação de uma audiência, processo conduzido em grande parte por intermediários (escolas, museus, formadores de opinião), agentes responsáveis por persuadir e encantar o público, fazendo com que passem a nutrir admiração, identificação e, possivelmente, desejo pelos bens criados (KHAIRE, 2017). Neste sentido, tentar compreender os aspectos emocionais que permeiam o empreendedorismo artístico sem considerar a dimensão cultural que os determinam seria ir de encontro à própria lógica que rege o empreendedorismo neste campo.

O segundo contexto que sugerimos para o avanço das pesquisas sobre emoção e empreendedorismo a partir da dinâmica sociocultural é o contexto educacional do empreendedorismo. Sabemos que as emoções geradas a partir das relações sociais nos ambientes educacionais são influenciadoras importantes do processo de aprendizagem. A transmissão de conhecimentos e habilidades é altamente dependente da natureza das relações entre estudantes, professores demais integrantes das instituições de ensino (SALZBERG-WITTENBERG; HENRY; OSBORNE, 1983). Além disso, estudantes que possuem boas relações emocionais em seus ambientes de aprendizagem terão mais energia para estudar, ficarão menos apreensivos em relação a avaliações e sanções e verão seu medo de autoridade diminuir (VERZAT; O'SHEA; JORE, 2017a).

Nos poucos estudos sobre educação empreendedora que abordam as emoções (KELLER; KOZLINSKA, 2019; SHEPHERD, 2004), não encontramos reflexões substanciais a respeito dos aspectos socioculturais e dinâmicos das emoções. Neste sentido, entendemos que a abordagem teórica sugerida neste artigo pode beneficiar as pesquisas do campo, especialmente se associada a novos estudos empíricos. Entendemos que pesquisas aplicadas permitiriam um entendimento mais acurado sobre como os aspectos sociais são influenciadores das emoções e como estas se transformam dinamicamente no contexto da educação empreendedora. Os resultados do estudo de Araujo e Davel (2020) já ilustram que diferentes emoções podem emergir das relações sociais ocorridas durante as práticas educacionais do empreendedorismo (ARAUJO; DAVEL, 2020). Sugerimos que é possível avançar nas contribuições destes autores refinando a compreensão sobre certas especificidades das influências socioculturais a partir das novas reflexões teóricas que propomos neste artigo.



## CONCLUSÕES

O objetivo deste artigo foi integrar e discutir conhecimentos existentes a respeito das emoções do empreendedorismo, sinalizando desafios e possibilidades para novos estudos. Os resultados deste artigo podem ser divididos em diferentes momentos: Primeiro, apresentamos uma visão consolidada da produção sobre emoções e empreendedorismo a partir de (a) concepções de empreendedorismo e empreendedor, b) perspectivas teóricas da emoção, c) categorias emocionais e d) impactos emocionais.

Adicionalmente, ancorados na teoria de diferentes campos do conhecimento, oferecemos uma contribuição relevante ao sugerir a dinâmica sociocultural das emoções como perspectiva de renovação teórica para os estudos voltados à emoção do empreendedorismo. Especificamente, sugerimos quatro novos temas para os estudos futuros: a) dimensão social da dinâmica sociocultural, b) dimensão cultural da dinâmica sociocultural, c) dimensão dinâmica da dinâmica sociocultural e d) dinâmica sociocultural em contextos específicos do empreendedorismo.

Esta pesquisa oferece uma contribuição relevante ao propor uma renovação teórica que pode ampliar substancialmente o entendimento das emoções no empreendedorismo, atualizando também, em sentido mais amplo, a tendência dominante dos estudos do campo em limitar o foco das discussões a uma perspectiva individualista e pouco atenta às influências socioculturais. O estudo gera ainda importantes implicações para a prática dos empreendedores, educadores, pesquisadores e estudantes, que poderão aprofundar seus conhecimentos acerca dos desdobramentos das emoções para o empreendedorismo.

## REFERÊNCIAS

- AHMETOGLU, G.; LEUTNER, F.; CHAMORRO-PREMUZIC, T. EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in Trait Emotional Intelligence and entrepreneurship. **Personality and Individual Differences**, v. 51, n. 8, p. 1028–1033, 2011.
- ALBASHRAWI, M.; ALASHOOR, T. **The Role of IT on Entrepreneurial Intention : The Effect of General Computer Self-Efficacy and Computer Anxiety**. Proceedings of 23rd Americas Conference on Information Systems,. **Anais...**2017
- ALY, M.; AUDRETSCH, D. B.; GRIMM, H. Emotional skills for entrepreneurial success: the promise of entrepreneurship education and policy. **Journal of Technology Transfer**, v. 46, n. 5, p. 1611–1629, 2021.

AMANKWAH-AMOAHA, J.; BOSO, N.; ANTWI-AGYEI, I. The Effects of Business Failure Experience on Successive Entrepreneurial Engagements: An Evolutionary Phase Model. **Group and Organization Management**, v. 43, n. 4, p. 648–682, 2018.

ANTONACOPOULOU, E. P.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change : Towards an integration of psych ... **Journal of Organizational Change Management**, v. 14, n. 5, p. 435–451, 2001.

ARAÚJO, G. F.; DAVEL, E. P. B. Experiência Emocional na Educação Empreendedora: Emoção como Dinâmica de Aprendizagem. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 89–115, 2020.

ARPIAINEN, R. L. et al. The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education learning process. **Trames**, v. 17, n. 4, p. 331–346, 2013.

BACQ, S. et al. **Stigma Entrepreneurship: Theorizing the Role of Moral Anger in Entrepreneurship**. Academy of Management Annual Meeting Proceedings. **Anais...2020**

BALLEREAU, V. et al. Developing a business model: The perception of entrepreneurial self-efficacy among students in the cultural and creative industry. In: KUHLKE, O.; SCHRAMME, A.; KOOYMAN, R. (Eds.). **Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice**. [s.l.: s.n.]. p. 164–177.

BARON, R. The role of affect in the entrepreneurial process. **Academy of Management Review**, v. 2, p. 328–340, 2008.

BARSADE, S. G. The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. **Administrative Science Quarterly**, v. 47, n. 4, 2002.

BINIARI, M. G. The emotional embeddedness of corporate entrepreneurship: The case of envy. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 1, p. 141–170, 2012.

BREUGST, N. et al. Perceptions of Entrepreneurial Passion and Employees' Commitment to Entrepreneurial Ventures. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 1, p. 171–192, 2012.

BRIDGSTOCK, R. Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 12, n. 2–3, p. 122–137, 2013.

BROWN, R. B. Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. **Management Learning**, v. 31, n. 3, p. 275–293, 2000.

CARDON, M. S. Is passion contagious? The transference of entrepreneurial passion to employees. **Human Resource Management Review**, v. 18, n. 2, p. 77–86, 2008.

CARDON, M. S. et al. The nature and experience of entrepreneurial passion. **Academy of Management Review**, v. 34, n. 3, p. 511–532, 2009.

CARDON, M. S. et al. Exploring the Heart: Entrepreneurial emotion is a hot topic. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 1, p. 1–10, 2012.

CARDON, M. S. et al. **Emotions and Entrepreneurship: The Road Traveled, Boundary Conditions, and New Approaches**. Academy of Management Proceedings. **Anais...2020**

CHADWICK, I. C.; RAVER, J. L. Psychological Resilience and Its Downstream Effects for Business Survival in Nascent Entrepreneurship. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 44, n. 2, p. 233–255, 2018.

CHEN, X. P.; YAO, X.; KOTHA, S. Entrepreneur passion and preparedness in business plan presentations: A persuasion analysis of venture capitalists' funding decisions. **Academy of Management Journal**, v. 52, n. 1, p. 199–214, 2009.

CHUA, H. S.; BEDFORD, O. A Qualitative Exploration of Fear of Failure and Entrepreneurial Intent in Singapore. **Journal of Career Development**, v. 43, n. 4, p. 319–334, 2016.

COLE, M. L.; COX, J. D.; STAVROS, J. M. SOAR as a Mediator of the Relationship Between Emotional Intelligence and Collaboration Among Professionals Working in Teams: Implications for Entrepreneurial Teams. **SAGE Open**, v. 8, n. 2, 2018.

CORNER, P. D.; SINGH, S.; PAVLOVICH, K. Entrepreneurial resilience and venture failure. **International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship**, v. 35, n. 6, p. 687–708, 2017.

D'ANDRIA, A.; GABARRET, I.; VEDEL, B. Resilience and effectuation for a successful business takeover. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v. 24, n. 7, p. 1200–1221, 2018.

DARWIN, C. **The Expression of the Emotions in Man and Animals**. [s.l.] London: Murray, 1872.

DAVIES, R.; GAUTI, S. **Introducing the creative industries: From theory to practice**. London: London: Sage Publications, 2013.

DOERN, R.; GOSS, D. The role of negative emotions in the social processes of entrepreneurship: power rituals and shame-related appeasement behaviors. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 38, n. 4, p. 863- 890, 2014.

DOWNING, S. E T & P of Entrepreneurship : Processes in the Organizations and. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, n. 2, 2005.

DUA, Y. S. Emotional intelligence of entrepreneurs and their decision-making style: Role of Vision. **Jindal Journal of Business Research**, v. 4, n. 1&2, p. 101–114, 2016.

ELFENBEIN, H. A. Emotion in organizations: A review and theoretical integration. **Academy of Management Annals**, v. 1, n. 1, p. 315–386, 2007.

FINEMAN, S. **Emotion at work** London: Sage Publications, , 2003.

FINEMAN, S. Emotion and Organizing. In: CLEGG, S. et al. (Eds.). . **The SAGE Handbook of Organization Studies**. [s.l.] London: Sage Publications, 2006. p. 543–564.

FODOR, O. C.; PINTEA, S. The “Emotional side” of entrepreneurship: A meta-analysis of the relation between positive and negative affect and entrepreneurial performance. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. MAR, 2017.

FOLKMAN, S.; MOSKOWITZ, J. T. Coping: Pitfalls and promise. **Annual Review of Psychology**, v. 55, p. 745–774, 2004.

FRANCO, M.; SANCHES, C. Influence of Emotions on Decision-Making. **International Journal of Business and Social Research**, v. 1, p. 40–62, 2016.

GARCÍA-CABRERA, A. M.; DÉNIZ-DÉNIZ, M. DE LA C.; CUÉLLAR-MOLINA, D. G. Inteligência emocional e empreendimento: Possíveis linhas de trabalho. **Cuadernos de Administracion**, v. 28, n. 51, p. 65–101, 2015.

- GIELNIK, M. M. et al. "I put in effort, therefore I am passionate": Investigating the path from effort to passion in entrepreneurship. **Academy of Management Journal**, v. 58, n. 4, p. 1012–1031, 2015.
- GONDIM, S. M. G.; MUTTI, C. Affections in learning situations: A study of an entrepreneurship skills development course. **Journal of Workplace Learning**, v. 23, n. 3, p. 195–208, 2011.
- GOSS, D. Entrepreneurship and 'the social': Towards a deference-emotion theory. **Human Relations**, v. 58, n. (5), p. 617–636, 2005a.
- GOSS, D. Schumpeter's Legacy? Interaction and Emotions in the Sociology of Entrepreneurship. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 74, n. 2, p. 3–6, 2005b.
- GOSS, D. Enterprise ritual: A theory of entrepreneurial emotion and exchange. **British Journal of Management**, v. 19, n. 2, p. 120–137, 2008.
- HARRÉ, R. An outline of the social constructionist viewpoint. In: HARRÉ, R. (Ed.). **The social construction of emotions**. [s.l.] New York: Basil Blackwell, 1986. p. 2–14.
- HATAK, I.; SNELLMAN, K. The influence of anticipated regret on business start-up behaviour. **International Small Business Journal**, v. 35, n. 3, p. 349–360, 2017.
- HUNTER, E.; JENKINS, A.; MARK-HERBERT, C. When fear of failure leads to intentions to act entrepreneurially: Insights from threat appraisals and coping efficacy. **International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship**, v. 39, n. 5, p. 407–423, 2021.
- ILONEN, S.; HEINONEN, J. Understanding affective learning outcomes in entrepreneurship education. **Industry and Higher Education**, v. 32, n. 6, p. 391–404, 2018.
- JAYASINGHE, K.; THOMAS, D.; WICKRAMASINGHE, D. Bounded emotionality in entrepreneurship: An alternative framework. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v. 14, n. 4, p. 242–258, 2008.
- JEAN, R.; DEGEN, R. J. Ensinando estudantes de empreendedorismo a praticar inovação: Uma abordagem baseada na experiência guiada no cérebro. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 37, p. 92–104, 2013.
- KELLER, P.; KOZLINSKA, I. Entrepreneurial Affect and Emotions in Entrepreneurship Education Impact Research: A Systematic Review and Research Agenda. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, v. 2, n. 4, p. 281–307, 2019.
- KHAIRE, M. **Culture and commerce: The value of entrepreneurship in creative industries**. [s.l.] Stanford: Stanford University Press, 2017.
- KORBER, S.; MCNAUGHTON, R. B. Resilience and entrepreneurship: a systematic literature review. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v. 24, n. 7, p. 1129–1154, 2018.
- KUPPENS, P.; VERDUYN, P. Looking at emotion regulation through the window of emotion dynamics. **Psychological Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 71–79, 2015.
- KUPPENS, P.; VERDUYN, P. Emotion dynamics. **Current Opinion in Psychology**, v. 17, p. 22–26, 2017.
- KWAPISZ, A. et al. Entrepreneurial Action and Intention: The Role of Entrepreneurial Mindset, Emotional Intelligence, and Grit. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, 2021.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. Coping and adaptation. In: GENTRY, W. D. (Ed.). . **The handbook of behavioral medicine**. [s.l.] New York: Guilford Press., 1984. p. 282–325.

LI, J. J. et al. Catching fire and spreading it: A glimpse into displayed entrepreneurial passion in crowdfunding campaigns. **Journal of Applied Psychology**, v. 102, n. 7, p. 1075–1090, 2017.

LINDGREN, M.; PACKENDORFF, J. A project-based View of entrepreneurship: towards action-orientation, seriality and collectivity. In: CHRIS STEYAERT; DANIEL HJORTH (Eds.). . **New movements in entrepreneurship**. [s.l.] Cheltenham: Edward Elgar, 2003. p. 86–103.

LIU, F.; MAITLIS, S. Emotional Dynamics and Strategizing Processes: A Study of Strategic Conversations in Top Team Meetings. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 2, 2013.

LUPTON, D. **The emotional self: a sociocultural exploration**. [s.l.] London: Sage Publications, 1998.

LUTZ, C.; WHITE, G. The Anthropology of emotions. **Annual Review of Anthropology**, v. 15, p. 405–436, 1986.

MARINS, S. R.; DAVEL, E. P. B. Empreendedorismo cultural e artístico: veredas da pesquisa acadêmica. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 4, p. 115–140, 2020.

MARKOWSKA, M. et al. A dynamic model of entrepreneurial identification and dis-identification: An emotions perspective. **Research on Emotion in Organizations**, v. 11, n. October, p. 215–239, 2015.

MARTÍ, I.; FERNÁNDEZ, P. Entrepreneurship, Togetherness, and Emotions: A Look at (Post)crisis(?) Spain. **Journal of Management Inquiry**, v. 24, n. 4, p. 424–428, 2015.

MORTAN, R. et al. Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. **Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 30, p. 97–104, 2014.

PATZELT, H.; SHEPHERD, D. A. Negative emotions of an entrepreneurial career: Self-employment and regulatory coping behaviors. **Journal of Business Venturing**, v. 26, n. 2, p. 226–238, 2011.

PITTAWAY, L.; COPE, J. Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. **Management Learning**, v. 38, n. 2, p. 211–233, 2007.

ROUNDY, P. T. Doing good by telling stories: Emotion in social entrepreneurship communication. **Journal of Small Business Strategy**, v. 24, n. 2, p. 41–68, 2014.

SALZBERG-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. **Emotional experience of learning and teaching**. [s.l.] Routledge & Kegan Paul: Boston, 1983.

SHEPHERD, D. A. Education Entrepreneurship Students About Emotion and Learning From Failure. **Academy of Management Learning Education**, v. 3, n. 3, p. 274–287, 2004.

SHEPHERD, D. A. An Emotions Perspective for Advancing the Fields of Family Business and Entrepreneurship: Stocks, Flows, Reactions, and Responses. **Family Business Review**, v. 29, n. 2, p. 151–158, 2016.

SHEPHERD, D. A.; COVIN, J. G.; KURATKO, D. F. Project failure from corporate entrepreneurship: Managing the grief process. **Journal of Business Venturing**, v. 24, n. 6, p. 588–600, 2009.

- SHEPHERD, D. A.; PATZELT, H. **Entrepreneurial cognition: Exploring the mindset of entrepreneurs**. [s.l.] Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
- SHEPHERD, D. A.; WIKLUND, J.; HAYNIE, J. M. Moving forward: Balancing the financial and emotional costs of business failure. **Journal of Business Venturing**, v. 24, n. 2, p. 134–148, 2009.
- SHOTT, S. Emotion and Social Life: A Symbolic Interactionist Analysis. **American Journal of Sociology**, v. 84, n. 6, p. 1317–1334, 1979.
- SVEJENOVA, S.; PEDERSEN, J. S.; VIVES, L. Projects Of Passion: Lessons For Strategy From Temporary Art. In: CATTANI, G. et al. (Eds.). **Project-Based Organizing and Strategic Management (Advances in Strategic Management)**. [s.l.] Emerald Group Publishing Limited, 2011. v. 28p. 501–527.
- THORNTON, P. H.; RIBEIRO-SORIANO, D.; URBANO, D. Socio-cultural factors and entrepreneurial activity: An overview. **International Small Business Journal**, v. 29, n. 2, p. 105–118, 2011.
- TREFFERS, T. et al. Feel the commitment: From situational emotional information to venture goal commitment. **International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship**, v. 37, n. 3, p. 215–240, 2019.
- UCBASARAN, D. et al. Life After Business Failure: The Process and Consequences of Business Failure for Entrepreneurs. **Journal of Management**, v. 39, n. 1, p. 163–202, 2013.
- VAN GELDEREN, M.; KAUTONEN, T.; FINK, M. From entrepreneurial intentions to actions: Self-control and action-related doubt, fear, and aversion. **Journal of Business Venturing**, v. 30, n. 5, p. 655–673, 2015.
- VARBANOVA, L. **International entrepreneurship in the arts**. New York: New York: Routledge, 2017.
- VERZAT, C.; O'SHEA, N.; JORE, M. Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom. **Entrepreneurship and Regional Development**, v. 29, n. 9–10, p. 975–1013, 2017.
- WELPE, I. M. et al. Emotions and Opportunities: The Interplay of Opportunity Evaluation, Fear, Joy, and Anger as Antecedent of Entrepreneurial Exploitation. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 1, p. 69–96, 2012.
- WITKIN, R. W. **The intelligence of feeling**. [s.l.] London: Heinemann Educational Books., 1974.
- WONG, C.; LAW, K. S. The effect of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. **The Leadership Quarterly**, v. 23, p. 243–274., 2002.
- ZAHRA, S. A.; JENNINGS, D. F.; KURATKO, D. F. The Antecedents and Consequences of Firm-Level Entrepreneurship: The State of the Field. **Entrepreneurship Theory & Practice**, v. 24, n. 2, p. 45–65., 1999.
- ZAMPETAKIS, L. A.; BELDEKOS, P.; MOUSTAKIS, V. S. “ Day-to-day ” entrepreneurship within organisations : The role of trait Emotional Intelligence and Perceived Organisational Support. **European Management Journal**, v. 27, n. 3, p. 165–175, 2009.
- ZAMPETAKIS, L. A.; KAFETSIOS, K. Group Entrepreneurial Behavior In Established Organizations: The Role Of Middle Manager’s Emotion Regulation And Group. In: DAVID AHLSTROM (Ed.). **Emotions and Organizational Dynamism**. [s.l.] Elsevier, 2010. v. 6p. 33–61.

## 5 EMOTION IN ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: PASSION IN ARTISTIC ENTREPRENEURSHIP PRACTICE (ARTIGO C)<sup>4</sup>

### Abstract

Although emotions have been recognized as fundamental for entrepreneurship and educational practices in general, the role of emotions in entrepreneurship education (EE) remain overlooked in entrepreneurship scholarship, particularly in the field of EE in the arts, where entrepreneurs are driven by their passion and strong emotional connections to their artistic projects. In this article, we discuss how emotion, and in particular passion, impacts entrepreneurship educational practices in the context of artistic entrepreneurship. Our 24-month inductive practice-based study, which used different sources of information (documents produced by the participants, direct observation, videos and semi-structured interviews) resulted in the identification of two dynamics of passion (transforming and contagious) and four tensions through which passion impacts EE (identifying/unidentifying, aggregating/disaggregating, driving/blocking and strengthening/weakening). We conclude that our results can enrich studies in EE from different paths: discussing the relations between impacts of passion and other widely discussed constructs, broadening the understanding of passion as a dynamic and sociocultural emotion and highlighting the role of pedagogical practices in this context. Additionally, we broaden current understandings of the importance of passion for EE in the arts field. We emphasize that our study offers an opportunity for entrepreneurship researchers and educators to reflect on a more current and comprehensive educational practice, in which emotion is considered a fundamental and transformative dimension.

**Keywords:** emotion, entrepreneurship education, passion, arts entrepreneurship.

---

<sup>4</sup> O artigo segue os padrões de formatação e referências exigidos pela revista *Management Learning* à qual foi submetido para avaliação e publicação. O Artigo foi também enviado para avaliação na The 82nd Annual Meeting of the Academy of Management, a ser realizado em Seattle, Washington, USA de 5-9 de Agosto de 2022.

## INTRODUCTION

Scholarly work on EE has grown rapidly in recent decades (Katz, 2003; Elmuti et al., 2012). Among the various issues debated in these studies, we find discussions on the influence of EE on the entrepreneurial intention of students (Bastos and Peñaloza, 2006; Almeida et al., 2008; Krueger and Sussan, 2017), teaching-learning pedagogies of entrepreneurship and their effectiveness in the educational process (Katz, 2003; Küttim et al., 2014; Neck et al., 2018), as well as discussions about content and skills (Dornelas, 2015).

The topic of emotions is of great importance, yet insufficiently explored in academic research in EE. Although there are some EE studies concerned with emotions (e.g., Arpiainen et al., 2013; Jones and Underwood, 2017; Lackeus, 2014), they are still rare and incipient, especially with regard to empirical studies (Keller and Kozlinska, 2019). There are at least two important reasons for deepening the existing knowledge about emotions in the field of EE. The first reason concerns the centrality of emotions in entrepreneurship (Patzelt and Shepherd, 2011; Franco and Sanches, 2016; Shepherd and Patzelt, 2018), considered an extremely emotional activity (Goss, 2008), in which those involved experience intense affective relationships (Cardon et al., 2005). The second reason is that, regardless of the field of study, educational processes are permeated by emotions (Pekrun, 2006). More than a peripheral element, emotion is part of the essential basis of the educational process (Vigotsky, 2010) and is contained in a larger motivational system (Camargo, 2004).

In this context, passion is a singular type of emotion that we know very little about in relation to EE. Passion is one of the most observed phenomena in the entrepreneurial process (Smilor, 1997). It is also considered the fuel that drives entrepreneurs in their daily efforts, motivating them to persist in the face of obstacles and leading them to take unconventional risks (Cardon et al., 2009; Chen et al., 2009). Additionally, it is known that passion influences educational processes in general and is related to student performance (Vallerand et al., 2007; Bonneville-Roussy et al., 2011), persistence (Mageau et al., 2009) and motivation to learn (Ruiz-Alfonso and León., 2017). However, despite its relevance to entrepreneurship, as well as to educational processes in general, there is still no research concerned with the importance of passion in the EE process.

To discuss the influence of passion on EE, we focus our research on the educational practice of artistic entrepreneurship. EE in the arts (EEA) has great relevance for the employability of artists (Varbanova, 2017), as well as for the development of the creative



economy (Toscher, 2020), whose operation is based on the use of creativity and talent (Comunian et al., 2014) for the production of wealth and non-monetized social benefits (Davies and Gauti, 2013; Kuhlke et al., 2015). Additionally, although emotions are observed in different environments in which entrepreneurship takes place (Zampetakis and Kafetsios, 2010; Biniari, 2012; Albashrawi and Alashoor, 2017), we consider artistic entrepreneurship to be very promising for this discussion. We justify this idea based on the emotionality associated with artistic activities (Witkin, 1974) and, in particular, on the passionate relationship that enterprising artists usually maintain with their projects (Svejenova et al., 2011).

Our purpose with this article is to discuss how emotion affects EE, with a focus on passion and the educational practice of artistic entrepreneurship. Specifically, the aim of this study is to address the following question: “How do passion and EE intertwine in the context of the arts?” To gain answers, we conducted<sup>5</sup> a 24-month inductive practice-based study (Gherardi, 2019). The sources of empirical material were multiple: documents produced by the participants, direct observation, videos and semi-structured interviews.

We used narrative analysis to interpret the empirical material, generating the following results. First, we identified two characteristic dynamics of passion in EE (transformative dynamic and contagious dynamic). We then categorized the impact of passion on EE through four tensions: identifying/unidentifying, aggregating/disaggregating, driving/blocking, and strengthening/weakening. Finally, we formulate suggestions for new research paths based on the results obtained. The research contributes by offering an opportunity for researchers and educators to reflect on a more current, sophisticated and comprehensive EE, in which emotion is considered a fundamental and transformative dimension.

## 5.1 EMOTION IN ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: PASSION, EDUCATION AND ARTISTIC ENTREPRENEURSHIP

Although very little is known about the emotional influence on EE (Verzat et al., 2017), there is some research dedicated to the topic. One of the most discussed aspects in such work concerns the emotional development of students. We found some pedagogies that propose to prepare learners to emotionally deal with failures and conflicts (Shepherd, 2004), and acquisition of self-control (Cheung and Au, 2010; Elmuti et al., 2012). Zampetakis et al. (2016) suggest that the anticipation of future negative emotions, as experienced by entrepreneurship

---

<sup>5</sup> Although the study was conducted by three authors, data were collected exclusively by the first author.

students, can be considered an emotional learning strategy. Jones et al. (2017) provide insight into the role of emotions in EE based on reflections from other fields such as neuroscience, psychology and education on emotions and learning. The learning outcomes of EE are frequently cited in research, but only a few studies highlight the emotional aspect of these outcomes. A rare example is Ilonen and Heinonen (2018), which discusses ‘affective’ learning by including in this discussion different terms such as beliefs, impression and desires as constituting an ‘affective domain’. However, the authors do not tease out very clearly which ones are directly associated (and how) with the emotional dimension.

In a review of the extant literature, Keller and Kozlinska (2019) comment on four studies about EE and emotions (i.e., Arpiainen et al., 2013; Souitaris et al., 2007; Stamboulis and Barlas, 2014; von Graevenitz et al., 2010), although Souitaris et al. (2007) focuses more on entrepreneurial intention than really on emotions. We also found one study dedicated to emotions in EE (i.e Araujo and Davel, 2020), making the call for further research to deepen knowledge about the emotions that arise during the pedagogical process – a call that we aim to address in our paper.

### **5.1.1 Emotion and passion in entrepreneurship**

Emotions are related to different processes that support entrepreneurship: willing, creating, failing, and convincing (Ávila and Davel, 2019). It is known that the emotional element enhances crucial aspects related to entrepreneurship, such as motivation (Patzelt and Shepherd, 2011), engagement (Cardon et al., 2009) and the strengthening of a positive entrepreneurial identity (Markowska et al., 2015). Emotions also influence other important aspects of entrepreneurship. Emotional states such as joy and fear, for example, influence the assessment and exploration of entrepreneurial opportunities (Welpel et al., 2012). Decision-making, in turn, especially related to the act of starting a business, are affected by insecurity and anxiety (Franco and Sanches, 2016). The failure of an enterprise generates strong negative emotions (Shepherd and Patzelt, 2018), even causing depression in its founders (Ucbasaran et al., 2013). Thus, many entrepreneurs procrastinate closing their businesses in order to avoid the resulting high emotional cost (Shepherd et al., 2009). Fortunately, the emotions that come from an unsuccessful entrepreneurial experience can also be used positively. Frustrations generated from a failure can serve as an experience (Amankwah-Amoah et al., 2018), used constructively as a form of growth (Shepherd et al., 2009). Finally, the persuasion process is directly influenced by emotions in an entrepreneurial context. Social entrepreneurs, for

example, when trying to convince groups of stakeholders, use narratives capable of generating positive emotional responses from stakeholders (Roundy, 2014).

In addition to the influence of emotions in general, entrepreneurship theory points to a particular importance of passion in the entrepreneurial process. Entrepreneurial passion is defined as “intense positive feelings, consciously accessible, experienced by engaging in entrepreneurial activities associated with roles that are significant and salient to the entrepreneur's self-identity” (Cardon et al., 2009: 517). It is also conceptualized as the love for one's entrepreneurial work (Baum and Locke, 2004), or as an intense positive emotion, similar to excitement and euphoria, which is linked to entrepreneurial tasks and activities (Cardon et al., 2009).

Individuals who are passionate about their work use their full potential and are more likely to internalize the work in their identities, dedicating more time and resources to it (Forest et al., 2012). Passion can indeed drive entrepreneurs, giving them motivation, strength, courage and making them persist in the face of daily obstacles (Bierly et al., 2000; Cardon et al., 2009; Chen et al., 2009; Patzelt and Shepherd, 2011). Passion is often associated with characteristics such as engagement, tenacity, determination, in addition to helping entrepreneurs deal with negative experiences (Smilor, 1997; Murnieks and Mosakowski, 2006; Duckworth, 2016). In addition, it improves individuals' ability to explore new risk opportunities, by enhancing creativity and the recognition of new patterns (Baron, 2008).

Although passion is associated with individual feelings, there is a relationship between this emotion and interpersonal relationships. In social environments where entrepreneurship occurs, an individual's emotions can be transmitted to those around him/her. In other words, emotions can be contagious (Elfenbein, 2007). In the case of passion, this contagion can occur in two ways (Cardon, 2008; Bhansing et al., 2018): through passion in others and through an ‘atmosphere of passion’. Contagion by passion in others occurs when an individual, by appreciating the passion of another entrepreneur, becomes more passionately involved in their own work (Cardon et al., 2009; Bhansing et al., 2018). Contagion can also occur through an atmosphere of passion. Such atmospheres are related to the perception of ‘something in the air’, typical of environments where there is a strong presence of entrepreneurial activities (Cardon, 2008).

One of the entrepreneurial environments in which we most clearly observe the influence of passion on individuals is artistic entrepreneurship. Some artistic endeavors can be classified as “passion projects”, in which the main motivation is not the financial result, but some kind of vocation or calling (Svejenova et al., 2011). Such projects, like other similar concepts such

as ‘love works’ (Menger, 1999), exemplify a type of ‘substantive conception’ of entrepreneurship (Ávila and Davel, 2019), in which other non-economic motivations emerge as crucial. The entrepreneur in this case is driven by a series of issues such as self-fulfillment, diversity of choice, personal development and a taste for independence (Mortan et al., 2014).

Entrepreneurial passion in the creative industries can differ from that in other industries, as the creator is involved in the development of a product or service from the generation of the idea to the decision of what are the marketable characteristics of a product (Bhansing et al., 2018). Passion in this environment includes the daily work of creative entrepreneurs, carried out in order to transform creative ideas into creative products (Bhansing et al., 2018). Here, passion does not refer to the passion for running a business, only, as is the case in other sectors (Thorgren and Wincent, 2015). Rather, it relates to the desire for the creative process to result in meaningful, sensible and marketable products.

### **5.1.2 Emotion and passion in educational processes**

In addition to being central to entrepreneurship, emotions are extremely important to educational processes in any context. Emotions affect students’ involvement, performance and interest in different pedagogical environments (Pekrun, 2006) and some of the skills most needed during educational procedures, such as attention and memory, are profoundly affected by emotions (Immordino-Yang and Damásio, 2007). Learning, an important component of education, is not just a cognitive process, but also an emotional one. Different authors emphasize that learning is especially influenced by affective aspects (Piaget, 1952; Hilgard, 1980; Brown, 2000; Shepherd et al., 2009) and that people learn more efficiently when they are emotionally involved (Taylor and Statler, 2014). As Zull (2006) highlights, emotion is the basis of learning and chemical reactions caused by emotional reactions contribute to all stages of the learning cycle.

With specific regard to passion, there is a huge influence of this emotion on educational processes (Vallerand et al., 2003). Passion is defined in education studies as a strong inclination toward an activity that one likes or loves, is highly valued, and in which a significant amount of time and energy is invested over a long period of time (Vallerand et al., 2003). Most studies on passion in the educational context view passion as a type of emotion that leads someone to freely engage in an activity they love (Bonneville-Roussy et al., 2011; Ruiz-Alfonso and León, 2017). Passion is related to student performance (Bonneville-Roussy et al., 2011), deliberate practice (Vallerand, 2015), persistence (Mageau et al., 2009), motivation to learn (Ruiz-Alfonso and León, 2017; Stoeber et al., 2011) and resilience (Gucciardi et al., 2015). Passionate

people feel that the activity in which they are engaged is in line with their values and other aspects of their lives, resulting in high levels of concentration, flow and energy while doing it (Ruiz-Alfonso and León, 2017). From teaching point of view, passion can be understood as teachers' love for educating, for the discipline they teach and for the belief that they can significantly influence students' lives (Day, 2004; Liston and Garrison, 2004).

## 5.2 RESEARCH METHOD

### 5.2.1 The educational practice

Using an inductive and practice-based approach (Gherardi, 2019), the empirical research was focused on the educational practice of artistic entrepreneurship through a curricular component related to entrepreneurship in one undergraduate music course at a University. Music was specifically chosen to represent the field of arts in this study for different reasons. Music is an art in which emotions can be quite evident both by the artist who composes or performs it, and by the audience who enjoys it. With regard to entrepreneurship, musicians often already act in an entrepreneurial way when facing the challenge of mobilizing and managing resources to make their creative productions viable (Bridgstock, 2013). The music business also has great economic potential and can be considered one of the most profitable in the creative industry (IFPI, 2021).

In order to obtain a convincing result, we opted for an educational experience based on practice. Inspired by Neck et al.'s (2018) educational practice of entrepreneurship, we adapted and proposed five practices to be carried out by students: creating, planning, materializing, collaborating and disseminating. These practices unfolded throughout the semester in the form of tasks. Each of the tasks encompassed one or more of these practices. The following tasks were proposed: T1 (creating and planning) involved the process of creating the artistic entrepreneurship project in a subjective dimension and putting it into a concrete plan of action with a well-defined schedule. To do so, students were encouraged to think about their passions and identities, and were taught a number of tools such as brainstorming, design thinking, business model canvas and project management. T2 (experimenting), entailed creating a pilot project, aimed at providing an initial prototype of students' ideas. The pilot project was presented in video format as a mockup of what would be the final project. T3 (collaborating) provided the moment when students received and gave constructive feedback to one another about their pilot projects. T4 (publishing) entailed a task that aimed to teach students how to use social media as a means of communicating their ideas. They were taught about how to

discover the target audience, and how to create a schedule for social media posts. T5 (materializing) involved a task aimed at turning the theoretical idea into a concrete product, based on the constructive feedback received during T2 (experimenting). T6 (presenting) entailed participating in a pedagogical event for musical innovations where students performed the final product for an audience. T7 (reflexive logbook) provided a reflective task, in which students took notes throughout the semester in diary format (i.e., detailed weekly report); at the end of the semester, they also wrote a final synthesis, guided by prompts, that synthesized what they learned as entrepreneurship students and the emotional aspects (especially those related to passion) that emerged during the educational experience.

These tasks were carried out throughout five educational experiences (E1, E2, E3, E4 and E5), each one lasting one semester, for a total of five semesters. The first author, who is both researcher and professor of this class, conducted the curricular component with groups of 15 students on average. The background of the students who participated in the course varied. While some students already had some entrepreneurial experience, others did not. As for prior knowledge about the content of the course, the vast majority of students did not have formal knowledge about the subject matter. Students are identified in this paper using the X# code, where X identifies a student with a letter and # identifies the corresponding experience (E) number (e.g., A1 = student A of semester 1). In each educational experience, classes were divided into work units (WUs). WU could comprise groups of students or be formed individually (WU with only 1 member). Non-individual WUs (formed by more than one student) varied between two and four members. Once formed, each of these WUs would be responsible for creating an innovative musical experience (IME). IMEs are types of music products or projects that are created during the semester by students. Examples of the EMIs created are: an instrumental group mixing local traditional percussion and jazz and an online course that taught specific recording techniques for guitarists.

During the pedagogical experience, the process of ideating the IME and its subsequent actualization provided the experience of being an entrepreneur, with IME as the artistic enterprise created by the students. Throughout the semester, students learned to plan, create, materialize and promote IMEs, thus living a real entrepreneurship experience. Finally, the course culminated with the presentation of the IMEs created by the students at the end of the semester in a special event. Much like the classes, this event was initially held in person, but transitioned in 2020 to a live, digital setting due to restrictions imposed by the Covid-19 pandemic. During each semester, students received a lesson plan that involved operational content such as the business model canvas, project management techniques, strategies to

stimulate entrepreneurial passion, including inspirational videos of musical ventures and readings about the importance of emotions for entrepreneurship.

### **5.2.2 Empirical material**

To understand how emotion affects EE, with a focus on passion, the following sources of information were used: documents produced by the participants, direct observation, videos and semi-structured interviews. Specifically, documents produced by the participants were divided in two categories: (a) emotional learning documents and (b) contextual learning documents. The emotional learning documents provided information about what the students learned and experienced in terms of passion during their EE. We used two types of emotional learning documents: reflexive logbooks and WhatsApp instant messaging. The reflexive logbook was a task assigned at the beginning of each semester (T7, explained above) and contained two parts: a detailed weekly report and a final synthesis where students had to explain three main emotions they felt and three key learnings they experienced during the semester. WhatsApp instant messaging (text and audio) between students and the teacher originated spontaneously during the semester (vs. from a predetermined task). Given their richness and the deeply emotional and revealing content, these dialogues became important sources of data. Overall, when referring to the collected empirical material, we use pseudonyms to protect the identity of our participants.

The contextual documents, which correspond to the tasks (T1, T2, T3, T4, T5 and T6), provided information about what students learned during the course related to specific topics, as well as the context within which this learning occurred. In general, students learned a lot about how to think of an entrepreneurial project not only as artistic work, but as something that they need to link to an objective and a target audience. Moreover, they learned how to test their offering, receive (and provide) constructive feedback and improve their projects upon such feedback. Students also learned important skills, such as creating and following a project with well-defined goals, producing video of themselves talking to an audience and using social media in a professional way. Ultimately, even the students who do not plan to pursue a solo career or project learned how to think and act in a more entrepreneurial way.

Direct observation allowed us to analyze moments and details such as words, gestures, body movements, sounds and background (Emerson et al., 1995). We developed two types of observation: focused direct observation and extended direct observation. Focused direct observation was used to absorb as much information as possible about the emotional aspects related to the EE process. Extended direct observation was used to collect data on the context

and processes of teaching and learning. Students were observed for 2 hours a week, totaling 28 hours of direct observation per experiment. The 15 in-person classes, added to the final presentation, make up a total of 32 hours of direct observation. During observations, we annotated first impressions and reactions, which we then fleshed out into notes during the process of analysis (Creswell, 2007).

Videos were used because we intended to explore both verbal and nonverbal communication (Elias et al., 2018; Jones and LeBaron, 2002). Videos enabled us to capture specific details like micro-behaviors (Johnson et al., 2007), fleeting, nuanced, and rich emotional expressions (Cohen, 2010) and expand on insights from the other data sources (Flick, 2009). Videos were particularly useful for watching and re-watching moments and conducting a detailed data analysis (LeBaron, 2008). Through videos, we could perceive students' facial expressions of, for example, enthusiasm or being bored, as well as details about particular body movements and voice intonation, which were critical in helping us interpret emotional displays. We organized videos in three categories: online class videos (class recordings), performance videos (recordings of the presentations of the final products on stage or through a live, digital format) and post-performance videos (post-performance recordings of a real-time interview made by a journalist).

We also used collective and semi-structured interviews to compare and follow-up on what students had written on the documents they produced and what they had stated in the real-time interview. The interview script was used as a guide, allowing the space for probing and follow-up questions to be improvised in the moment. Interviews were recorded and transcribed as to enhance subsequent data analysis (Creswell, 2007). Because interviews were conducted after the presentations of the created products, they provided a retrospective sensemaking of the entire educational process, which complemented data collected in real-time.

### **5.2.3 The process of analysis**

Considering the abstraction, expressiveness and subjectivity inherent to emotions, we used narrative analysis in this research. Through this method, we tried to understand the meanings that go beyond explicit messages, to better understand the human experience and certain complex phenomena inherent to it (Kim, 2016). Narratives allowed us to access and reassess memories that could be fragmented, chaotic or almost invisible before narrating them (Riessman, 2008). In this way, it was possible to describe emotions that are not usually manifested in a logical and coordinated way.



Passion and its relation with the practice of EE in the field of the arts was identified in different sources of data. In some cases, this was explicitly stated by the students, in a written or spoken way, but in others it was not. However, even when not expressed literally, we were able to identify the presence of passion albeit in an underlying way. Through statements in the documents produced by the students, or expressed during interviews, we interpreted that references to positive emotions frequently associated with passion, as love for something, excitement, euphoria and happiness (Baum and Locke, 2004; Cardon et al., 2009) could indicate being in or near a passion state. The use of the term “near”, as a reference of spatial location is theoretically based on Russell’s (1980) graphic representation of emotions. According to this representation, it is possible to observe a cartesian plane, where certain emotions are located within an emotional graphic quadrant (Russel, 1980). Since the positive emotions associated with passion that we cited above are gathered at close points within this quadrant, we can interpret that passion is at some point probably close to these points. These kinds of emotions closely associated with passion were also prominent during video analysis. In these cases, even if students had not verbally expressed these emotions, we were able to identify them through, for example, facial expressions, voice intonation and body movements. In some cases, our interpretations were facilitated by emotion coding schemes and emotion models (Ekman and Friesen, 1978; Russel, 1980; Watson et al., 1988; Russell and Barrett, 1999; Liu and Maitlis, 2013). In other cases, we observed students’ behaviors and attitudes, such as dedicating a lot of time, resources and energy to certain tasks, spontaneously, which consistent with theory, are associated with passion (Vallerand et al., 2003, 2008; Forest et al., 2012), could indicate a presence of that emotion in some situations. This theoretical background greatly enriched the ability to analyze subjective data in a qualitative study (Creswell, 2007), leading us to identify students’ passion, even in an implicit way.

The analysis process was performed during five educational experiences (E1, E2, E3, E4 and E5) within the curricular component of undergraduate music course; each experience lasted one academic semester (4.5 months). At the end of each educational experience, data was analyzed and then compared to the analysis performed in the previous educational experience. In other words, the results from experiment E1 were added to the results of experiment E2, and so on. Data analysis followed existing and commonly accepted procedures (Creswell, 2007; Liu and Maitlis, 2013), obeying predetermined stages of analysis to ensure a good level trustworthiness. Although the analysis process was not linear (we often iterated between stages of analysis), we were guided by the following main stages of analysis.

- **Stage 1:** We analyzed the first impressions jotted during the observation process and then developed into fleshed out notes. Then, we added insights into the main difficulties with the learning process, and selected moments that included first signs of passion. Some very important insights emerged during this stage, such as changes in passion throughout the educational process and the influence of interpersonal relationships on these changes.
- **Stage 2:** We watched videos again to capture insights, this time without the pressure of acting as a professor. Some insights noted during the first stage were confirmed, while new ones appeared. At this point, the first ideas for categories began to emerge.
- **Stage 3:** We analyzed the documents produced by the students, comparing them with the results from the first two phases, with the aim of confirming preliminary categories. A first outline of categories was then drawn up. During this stage, we could also perceive some types of recurrent learnings reported by many of the students. This allowed us to understand the content and skills that were most retained by them, as well as how their passion impacted this process.
- **Stage 4:** We watched the interview again to capture new (and develop preliminary) insights and categories. Here, the idea of passion as not only an emotion with positive impact for the entrepreneurial learning process began to appear.
- **Stage 5:** We re-analyzed all different sources to confirm (or not) impressions and to refine categories. This stage brought greater clarity to the ideas that had emerged so far and inspired new insights.
- **Stage 6:** We used theoretical sources to both inspire the creation of new categories and to further refine some categories. Some ideas, such as passion as a product of entrepreneurial effort, passion as a driving force, and the relation between passion and identity emerged during this stage.
- **Stage 7:** In this final stage, a new analysis was performed, aiming for triangulation using the different sources and thus trustworthiness in the final results of the research. From examination of the raw data, we developed the final version of the coding and categorization.

#### **5.2.4 Dynamics of passion in the practice of EEA**

The experiences of Entrepreneurship Education in the Arts (EEA) enabled the identification of two dynamics of passion within the educational process of entrepreneurship

in the arts: the transformative dynamic and the contagious dynamic.

### ***The transforming dynamic of passion in the educational process***

Within the educational process of artistic entrepreneurship, we identified a transforming dynamic of passion, which is built or reconstructed according to the situations that students experience. Student A1's report (reflexive logbook) helps to illustrate this transforming dynamic of passion, demonstrating that it is an emotion that not only can arise as a result of events, but also have its intensity changed over time. By noting about episodes in which passion was perceived during learning practices, the student demonstrates the flexibility of this emotion, which was transformed over time (between the first and fifth weeks). Reports ranging from "I didn't feel anything", "I think I started to feel after the meeting" and "I have maintained it since the first meeting clarify that passion suffered a variation in intensity over time. The term "meeting" highlights the importance of social interactions in this transformative dynamic.

Through observations, students A4 and C6 demonstrated changes, over time, related to their interest in the course. It could be noted because of the increase of some student's attendance and participations during the semester. Here we use "interest" and not passion specifically as the behavioral elements that reveal this interest, such as wanting to be in contact with some entrepreneurship topics or participating actively in conversations related to these topics, are very similar to passionate behaviors (Vallerand et al., 2007).

Somehow, passion, not only for art, but for the process of learning to be entrepreneurial in the arts, began to emerge, albeit in a very incipient way. On the other hand, if increasing attendance and participation of some students indicated some sign of "nascent" passion for artistic entrepreneurship, we can say that the decrease of these behaviors could indicate the opposite. We observed that students B3 and C5 who were very excited at the beginning of the process, gradually lost their interest in the class. In such cases, we can perhaps assume that passion for the idea of becoming an artistic entrepreneur was transformed too, but in an opposite way, that perhaps it was a little lost.

Thus, passion for the artistic entrepreneurship project was transformed (emerged, increased, decreased) during the learning experience. Sometimes, it was possible to perceive it as a result of something specific. For example, a factor that contributed to the transformation of passion for the artistic enterprise that students were developing was the positive result obtained at different stages of the educational process. The success achieved by successfully completing different tasks meant that students were not only satisfied with the artistic result or the simple feeling of "duty accomplished". Furthermore, the result of the tasks performed with

dedication generated a bond with the enterprise, which came to be seen as something beyond a simple well-executed school task. For example, student B1 expressed her excitement and enthusiasm for becoming entrepreneurial beyond the course requirements when she first reviewed the final version of the video she made with her team. The success achieved by the video created by this team, resulted from the effort of collective rehearsals and individual preparation, and incited passion for the musical enterprise created within the scope of the discipline. Until then, the student had not clearly shown any demonstration of passion in relation to the project she was co-creating. Thus, we understand that passion underwent a transformation (it emerged or at least became evident enough) after the apprentice entrepreneur experienced positive results from completing a required task.

### ***The contagious dynamic of passion in the educational process***

In the educational process of artistic entrepreneurship, we identify a contagious dynamic of passion. This emotion is transmitted to students both through the passion of others (when they absorb the passion observed in other entrepreneurs) and through an atmosphere of passion (when they absorb the passion stimulated by an enabling environment). At times, students were directly touched by the passion of others (through contact with colleagues). We observed, for example, that when observing colleagues who passionately put their entrepreneurial ideas into practice, other students, who at first did not demonstrate excitement, were influenced by such passion, leading them to move forward with their own projects. The passion of others not only contaminated students when they were in close, direct contact with others, but also indirectly (by learning about and from artistic entrepreneurs through case studies and videos).

The presentation of videos with some innovative and inspiring artworks (which demonstrated entrepreneurial practices by passionate artists), as well as interviews and readings that unveiled the entrepreneurial process of these artists who were visibly passionate by the process of creating, producing and recording their works – all these transmitted passion onto the students. Positive comments and active participation observed in these in-class moments demonstrated how much passion in others can be transmitted to students during the educational process. Students seemed more connected with one another at these times than in other situations in which theoretical concepts were presented. In general, videos and readings stimulated discussion about possible new entrepreneurial ideas and led students to comment on the projects they were developing. During video analysis, we also noted gestures indicating positive emotions associated with passion, such as eyes opening more widely, smiling, head nodding in approval, and even applause (Russel, 1980). In such moments, the passion

demonstrated by the artistic entrepreneurs in the videos seemed to contaminate the students, who even started to act in very similar ways as the entrepreneurs in the videos.

The students were also affected by the atmosphere of passion perceived in some environments in which a contagious entrepreneurial atmosphere was perceived. One of these environments was the WhatsApp group used to support the course. Although it is a virtual space, we consider the group as an environment characterized by this atmosphere, as the students were contaminated by the atmosphere of entrepreneurial passion that emerged during the conversations. Unlike other discussion groups usually formed for academic courses, and in which students usually discuss strictly artistic matters or debate academic issues in general, this WhatsApp group provided a “safe space” where musical entrepreneurial ideas were discussed and, consequently, entrepreneurship was fostered. It was possible to see a certain atmosphere of excitement and entrepreneurial inspiration in the group’s discussions. The participation and interaction of these students clearly went beyond the mere exchange of messages about task deadlines or questions about the content typical of groups of subjects. This atmosphere also generated effects for the researcher professor. At different times, the presence of collaborators passionate about arts entrepreneurship (teachers and guest speakers for some classes) brought a contagious atmosphere to the learning environment, which boosted not only students’ passion, but also the educator’s own passion for teaching the subject. The presence of guests generated a very participative environment in which everyone involved showed great engagement with the theme of entrepreneurship.

### **5.2.5 Passion tensions on EEA practice**

Evidence from the empirical field suggests that passion impacts EE through the following tensions: identifying/unidentifying, aggregating/disaggregating, driving/block and strengthening/weakening.

#### ***Identifying and unidentifying in the EEA process***

Empirical experience revealed that passion can impact EE through a tension between the experiences of identifying and unidentifying. During the course, music creation made sense for EE, as it is an activity that students are genuinely passionate about. In this way, they began to identify with the act of learning to become an entrepreneur in practice, avoiding the awkwardness of a general entrepreneurship class with no connection to practices that are familiar to them. However, for some students, being passionate about music was not enough to avoid the awkwardness that studying about subjects so far removed from creative practice

can cause. For these students, assuming a non-artistic identity was very demotivating, which made some tasks difficult and unattractive for them. In cases where passion for art managed to generate an identification with the educational experience, this was mainly due to the experiential dimension of the pedagogical practice. Once the methodology used included the practice of something that enabled identification (music making), the theoretical content was then considered important, as these would be applied in the development of actual artistic projects, with which the students identified themselves. Student C1, for example, demonstrated that music creation activities (one of the proposed tasks) allow the apprentice to identify with the practice of entrepreneurship, stating that these activities even “help to awaken the entrepreneurial side of the musician”. For this student, the contact with music making during the learning process gave meaning to the practice of entrepreneurship. He came to identify not only with the role of musician, but also with that of “enterprising musician”.

Student D1's example illustrates that passion can bring more meaning to the educational practice of entrepreneurship, specifically with regards to content listed in the syllabus. The learner tends to identify with the contents taught (e.g., promotion techniques, identification of target audience) from the moment this information is perceived as useful in boosting their musical careers. According to the perception of student D1, applying the knowledge acquired about promotion social networks, for example, would help to “bring the public to his shows” (Entrepreneurial Diary of D1). The case of student A3 reinforces the idea that perceiving the content of the class is important for the realization of her personal projects (passions), thus generating identification. She reports that the learning process becomes more interesting and inviting when you have a personal goal attached to it. The student felt a greater identification with the content presented when realizing that she could use “all the knowledge acquired to carry out a professional project”. Unlike a discipline that is completely disconnected from the interests and passions of students, which can generate estrangement and lack of identification, the relationship and anticipation of actualizing their personal projects connected students with the pedagogical practice of entrepreneurship.

However, passion does not always enable identification with EE. Some students did not identify with certain tasks that excluded making music, even though these were necessary and useful for the feasibility of their projects. Student E1 reported feeling pleasure only when she was involved in activities directly related to music (e.g., choice of repertoire, musical arranging, vocal performance). However, other activities such as promotion on social networks, for example, which are not directly connected with musical practice, were considered uninteresting or even unpleasant. The student revealed a clear estrangement and

lack of identification with promotion tasks by stating that “generating promotion content is very boring. When you do something you don't like, you end up getting tired”. In cases like this, even though EE is connected with something that mobilizes one's passion, it continues to cause a feeling of estrangement in students, who prefer to limit themselves to their core activities of interest, in this case, artistic-musical practices.

### ***Aggregating and disaggregating in the EEA process***

Passion led students to aggregating or disaggregating during the learning experience. Their common interest in music enabled students to jointly direct their efforts around goals related to this passion. They felt inspired to carry out their projects through “joint work and collective strength”. The shared passion also brought students together to engage in rich discussions during the course. One student reported the importance of these joint and heated discussions, which cannot be fostered in online courses. For this student, “what added the most was the possibility of discussing in groups, something that you cannot do with a YouTube class, for example” (entrepreneur diary, D1). Students also spontaneously aggregated with one another via the WhatsApp group, scheduling extra-class meetings to discuss the best way to carry out the promotion task. Passion was one of the central stimulants of this initiative, as disseminating their authorial work was perceived throughout the educational process as one of the greatest desires of students. Probably because it is about showing the public the materialized result of their talents.

But passion for music can also lead to disengagement. Because students are deeply involved in their projects, more dedicated students may be disappointed by the lack of commitment from other colleagues during activities that require collective effort, which can lead to disaggregation among them. Student A3, for example, showed strong frustration with her teammate, for not fulfilling what he had committed to do. According to her, when asked more than once about his availability to record some vocal solos, his colleague said he could do the job without any problems, however, he didn't record the planned vocals in the agreed time and he didn't fulfill several other tasks that he had committed to do. These attitudes resulted in a certain distancing between the two group members. At first, the harmony of this team was visible, but the consecutive wear resulting from the difference in commitment between them visibly changed the relationship dynamic. As this was an activity to which student A3 was passionately dedicated (a very significant authorial work for her), the careless attitude shown by her colleague generated a visible disappointment and a consequent disintegration of the team. Student A3 showed her frustration and a clear awareness that the

team's work was delayed due to the non-fulfillment of her colleague's tasks, stressing that “this was not the first time this happened and... again, the situation was quite difficult”. Although this music project was extremely promising, there was a disaggregation among the members of the group, which was only created for the purposes of the course, that prevented the continuity and maturity of the work.

### ***Driving and blocking in the EEA process***

During the teaching experience, passion drove students in different ways. Convinced that they needed to make their art viable, students were willing, for example, to study about content not related to music making. Many of these students were driven to learn content that they would not normally be interested in, because they believe it to be essential for becoming entrepreneurial in the field of music. Student D1 was driven to study, for example, about financial management and project organization, given his passion for music. Although he claimed to have no interest in these subjects, he recognized that without certain extra-musical knowledge “art by itself cannot walk”. In this sense, we observe that passion tends to drive students toward the means that can increase their chances of success. Another way we believe that passion could drive the students is by changing their minds about the possibility of become an entrepreneur. For example, once she started to update her entrepreneurial project and to get in touch with her artistic passion during the learning experience, student B1 projected herself into the future, perceiving herself as an entrepreneur within the field of her musical art. In this case, we understand that passion drove the student, given her motivation and the creation in her mind of a nascent intention to become an entrepreneur.

However, while passion has the power to drive students through the entrepreneurial process, it can also block them. Because they are passionate about their music projects, students may find some aspects of EE inadequate for their purposes. For example, the task of defining the audience or adjusting the initial musical prototypes (the second task proposed during the semester) generated great resistance from some students. For them, the initial musical idea is already a finished product. They consider that adapting their artistic creations to any type of marketing objective means hurting and distorting their artistic expressions. Another way that passion blocks the EE process is the exaggerated pretension that some students may develop when challenged to create an artistic product. The passion for musical art can lead them to lose track of reality, making them want to perform something grand, but excessively laborious or unfeasible. One of the students revealed that overly pretentious ideas hindered the outcome of her project. She noted that she wanted to create something impressive and admirable, but ended



up losing herself in the desired greatness and, at a certain point, confessed to feeling trapped in a “labyrinth” from which she couldn't find a way out. The student acknowledged that “if I had done it in a simpler way, I would have achieved a better result, in addition to saving work and effort”.

### ***Strengthening and weakening in the EEA process***

Another tension observed during the pedagogical experience was the capacity of passion to strengthen or weaken the teaching and learning process of entrepreneurship. Several moments were observed in which students' passion strengthened, making them able to overcome challenges. One way of perceived empowerment was through the hope and excitement brought by the moments in which the musical practice was performed. Through music making, the passion for music brought the hope that the difficulties encountered during the course, especially the theoretical tasks (T1, T6), considered by some as the most challenging, could be overcome. For example, student B1 reveals how her passion, both for the musical art and for the work of creating and actualizing the product, helped to overcome the challenges of the discipline. “When we were together, putting musical ideas into practice, we got really excited. Playing gave us hope to overcome the difficulty we had in doing the theoretical part of the work” (Student B1).

Passion for music also empowered students by stimulating a bolder and more confident way of thinking. As musical products took shape, apprentices began to become more confident and empowered, even starting to consider the possibility of taking the entrepreneurial risk inherent to self-employment. They began to not only demonstrate a tendency to continue to pursue less risky paths such as performing covers (i.e., performing well-known songs composed by others), but showed interest and an “increasingly strong desire to invest in an authorial idea”. The desire to carry out an entrepreneurial project within the arts mentally strengthened one of the students who, even though he initially considered giving up because he felt that he would not be able to complete the required tasks, eventually completed the course successfully. His passion for the project he was developing contributed to the student to start to really believe in what he was creating, which ended up stimulating one of his main learnings. According to the student, “an entrepreneur first needs to believe in his business and in his ability to enterprise, because that way he will be strong when doubts and difficulties arise”.

However, passion did not strengthen some students. In such cases, “the lack of motivation outweighed the desire to do it”, as expressed by student E1, as the difficulties made them want to stop along the way. Indeed, several students have dropped. Although they were

passionate about music, this passion was not enough for many of them to be able to face the strict deadlines and the number of tasks necessary to comply with the discipline. Even within the group of students who successfully completed the semester, many did not complete all the stages properly, which in some cases hindered the final performance.

### 5.3 DISCUSSION

This research brings an important advance for the EE field by expanding discussions about emotions. Although some studies have proposed incipient discussions on the relationship between emotions and EE (Arpiainen et al., 2013; Jones and Underwood, 2017; Lackeus, 2014), research in this area is still very limited. As such, this study provides a more refined view of the relationship between passion and EE. Specifically, we identified two dynamics of passion during the educational process of entrepreneurship (transformative dynamic and contagious dynamic) and four tensions (identifying/unidentifying, aggregating/disaggregating, driving/block and strengthening /weakening) through which this type of emotion can impact teaching and learning in this context.

#### *Emotion in Entrepreneurship Education*

The results of this study provide a new perspective that contributes to the theory of EE. At least four contributions emerge from this study that also provide different venues for future research, as well as challenges. The first contribution concerns reflections between the impact of passion on EE and other important constructs. One such reflection relates to a better understanding of the impact of *driving*. In our understanding, this impact can be related to a series of special sub-themes within EE research, such as motivation, engagement, and exploration of opportunities (Cardon et al., 2009; Patzelt and Shepherd, 2011; Welpe et al., 2012). Future studies may better explore how exactly the impact of drive might actually influence some of these constructs. For example, a specific aspect that may be related to the driving impact caused by passion is a cognitive shift with respect to entrepreneurial intent. Entrepreneurial intention is one of the most discussed themes among the ‘learning output measures’ (Nabi et al., 2017; Keller and Kozlinska, 2019), but there is still little research that deals with the details of the influence of emotions on entrepreneurial intention in the context of EE. This may be an important gap to be addressed in future research, as emotions are known as important elements that precede intention (Keller, 2019).

Our results show that experiencing passion within the educational process of

entrepreneurship led some individuals to consider the future possibility of acting as entrepreneurs. In fact, researches show that there is a certain tendency for individuals to want to repeat at some point experiences that have been associated with positive emotions. When apprentice entrepreneurs feel happy about something, they tend to want to do it again. Otherwise, if they feel uncomfortable, this is unlikely to happen (Othman et al., 2020).

The impact of *strengthening* students through passion during the EE process can also be better understood. Studies in the field of entrepreneurship demonstrate that passion can empower entrepreneurs and aid them in persisting in the face of difficulties (Bierly et al., 2000; Cardon et al., 2009; Chen et al., 2009; Patzelt and Shepherd, 2011), as well as in dealing with negative experiences (Smilor, 1997; Murnieks and Mosakowski, 2006; Cardon et al., 2009; Duckworth, 2016). Although different studies emphasize the emotional development of students (Shepherd, 2004), none of them closely discuss the passion aspect. In this sense, future research could try to analyze more deeply the possible relationships between the impact of passion strengthening and the construction of students' emotional resilience, one of the most important skills for an entrepreneur (Mortan et al., 2014; Chadwick and Raver, 2018; D'Andria et al., 2018).

There are many discussions about making entrepreneurs apprentices more resilient (Othman et al., 2020), but it is not known how positive emotions, such as passion, can help in this process. A starting point to broaden this understanding may be the theory that highlights positive emotions as key elements in building individuals' emotional resilience (Tugade and Frederickson, 2004). There are several points of confluence between our results and this point of view. The reports that narrate the unfolding of participants' contact with artistic activities (their objects of passion) point to emotional states such as optimism and hope, terms often associated with the behavior of resilient individuals (Fisk and Dionisi, 2010). If we add to this understanding the potential of positive emotions to undo the effects of negative emotions (Chadwick and Raver, 2018), we can visualize a promising venue for future research about the role of passion in coping with emotional challenges and, consequently, in building the resilience of individuals. Actually, existing research has already highlighted some relationship between the passion and the development of students' emotional resilience in the context of entrepreneurship (Ávila and Davel, 2021).

The impact of *identifying* reinforces that interest and identification with course objectives are fundamental for a more effective EE. The notion that passion can generate identification with EE is reinforced by other authors who suggest that a pedagogical approach that addresses

students' personal passions can increase their interest in certain theoretical content and skills considered important in EE curricula (Guimarães, 2002; Dornelas, 2008). It is possible that some content may be considered uninteresting if students do not perceive such tools as useful to be applied in projects linked to something that they are really passionate about. This can be explained by the fact that students tend to fall in love with activities that are aligned with their own interests or in which they identify some practical utility (Fredricks et al., 2010). Prioritizing students' personal experiences (including their interests and passions) allows for a better “negotiation” of the curriculum (Jones and Underwood, 2017), making the class less imposing and more interesting.

Additionally, the perception of the *negative impacts of passion* within EE opens a new path for future studies. A surprising result that emerged during data analysis was that passion can negatively interfere in the EE process. Precisely, we observed that this emotion can generate an unidentifying, disaggregating, blocking and weakening impact. Since apprentice entrepreneurs are dealing with issues that are personally significant to them, they may let their relationships with peers be affected by disagreements that may simply be ignored in other situations that did not involve passion (disaggregating). This study also demonstrates that the excess of idealization generated by passion can “blind” students, making them excessively attached to their particular ideas, which can prevent them from opening up to new possibilities (blocking and weakening).

Negative impact generated for entrepreneurship and EE its usually associated with negative emotions such as anxiety, stress, fear and grief (Aly et al., 2021; Jones and Underwood, 2017; Patzelt and Shepherd, 2011). Identifying a negative aspect of passion within EE can amplify an overly polarized view by suggesting that while EE studies are generally concerned about dealing with negative emotions (Shepherd, 2004; Zampetakis et al., 2017), positive emotions such as passion can also create obstacles for the apprentice entrepreneur. Future studies may discuss how emotional intelligence, another important construct into the entrepreneurship theory (Dua, 2015; Cole et al., 2018) can help students better deal with the negative aspects of emotions such as passion.

The second contribution is a reflection about a sociocultural perspective of passion within EE. The *contagious dynamic* revealed that the most passionate and dedicated colleagues transmitted their passion onto others, who also began to act more passionately with their own projects. Some authors already discuss the social influence on emotions within the entrepreneurship (Goss, 2005; Markowska et al., 2015). More precisely, there are studies about

the social influence of entrepreneurial passion (Cardon, 2008) and how someone's entrepreneurial passion can influence those around them (Breugst et al., 2012; Bhansing et al., 2018). However, we currently still know very little about how passion can be impacted by social interactions within the educational context of entrepreneurship.

To refine our understanding about the sociocultural dimension of emotions in that contagious dynamic of passion, scholars within the field of human sciences, can make an important contribution. Extant theory already shows us that emotions can be influenced by sociocultural factors as individuals experience social interactions (Harré, 1986; Lupton, 1998). From this theoretical position, emotions are understood not as simple natural or intrinsic responses to individuals, but as a result of social interactions and molded based on the moral values and meanings of each cultural system within which they manifest themselves (Harré, 1986). Le Breton (2019) explains that the emotions that affect us and the way they affect us are subordinated to implicit collective norms.

Le Breton's work can also broaden our understanding of contagious dynamics through an 'atmosphere of passion', specifically, with regard to the cultural characteristics of these environments. Le Breton points out that the cultural role is so relevant to the construction of emotions that some of them may be typically recurrent in certain cultures, while others may not even be recognized. All these reflections bring a new, relational look at passion beyond the usual tendency to classify it as an individual emotion that only influences the individual who feels it. This opens up some new research venues around the role of teacher, colleagues, context and other external factors in this contagious dynamic.

The third contribution relates to an understanding of passion as a dynamic emotion. The perception of the existence of a *transformative dynamic* of passion opens up a new perception of this emotion within EE. During the analysis process, we observed that passion is not inherent, static or genetically determined (Fineman, 2003). It is a flexible emotion (Lex et al., 2020) which can be created or modified over time, being influenced by different factors.

We don't know too much about how entrepreneurial passion can be fostered through education, although many studies discuss how to influence the entrepreneurial attitude and mindset of students (Neck et al., 2018). Although the idea of making students more passionate about entrepreneurship is a little more ambitious than encouraging certain entrepreneurial characteristics, this is a discussion that finds an echo in education theory. Vallerand et al., (2003), for example, corroborate the idea that passion is not a fixed characteristic in people,

arguing that there are certain strategies that teachers can apply to promote students' passion.

Theory about passion and entrepreneurship can give us some clues about the factors that can modify entrepreneurial passion. Lex et al. (2020), for example, provide us a very insightful view of the influence of self-efficacy and business performance on the development of passion over time. In our study, the transforming dynamic of passion revealed that this emotion could be transformed by the success resulting from the effort dedicated to the enterprise created during the educational process. We can deepen such finding from authors who have already demonstrated that entrepreneurs' passion is heightened by the entrepreneurship effort (Foo et al., 2009), especially when it leads to significant progress in their enterprises (Gielnick 2015). Based in these observations, researchers can ask how entrepreneurship pedagogy can consider the importance of success in the execution of small tasks as an enhancer of students' passion.

The fourth contribution pertains to focusing on the importance of a practice-based pedagogical approach to discussing passion within EE. Practice is defended as essential for EE (Neck et al., 2018), important to improve the ability to deal with complex decisions (Phan et al., 2002) and necessary to innovate in a field marked by excessively theoretical pedagogies (Rocha et al., 2011; Vieira et al., 2013; Lopes, 2010). Learning with an emphasis on practice is considered more emotional than the traditional practices of reading books, case studies, and formally writing business plans (Keller, 2019) and, in fact, our study confirmed this understanding. The results of this research were possible because students experienced in practice the challenges related to entrepreneurial activity. It was from practical activities such as the materialization of products and promotion, for example, that certain passion impacts such as 'driving' and 'strengthening' emerged. Even during the creation and planning tasks, in which it was also possible to perceive the students' passion, we considered that the fact that they were preparing something they would perform in practice changed the whole perspective in connecting with these tasks. From practice, passion was transformed, transmitted and impacted participants.

However, little has been reflected on the relevance of emotions for the practical educational approach. Research on practice-based studies (Gherardi, 2019), as well as other research related to more applied methodologies (Araujo and Davel, 2018) can enrich the theoretical framework and mature discussions based on the results we have brought. For example, the five practices suggested by Neck (2014) can be discussed again in order to incorporate emotions in these practices. The practice of empathy can include debates about the differences or coincidences between the passion of the entrepreneur and the target audience of

the product, while the practice of reflection must include emotions as a fundamental theme of this reflective experience. Additionally, the educational practices for entrepreneurship proposed by Shepherd (2004) can be expanded considering the role of passion within EE regarding the emotional preparation of students.

### *Emotion in Entrepreneurship Education in the Arts*

Many of the results of this study may also enhance existing research in the field of EEA. We suggest two important reflections for the field. The first reflection concerns the need to deepen existing knowledge about emotions in general within the EEA. Although emotion is very much associated with the arts, extant research does not provide in-depth understanding about the importance of emotions for the formation and development of artistic entrepreneurs. Nor does it address the specific influence of passion, despite the passionate characteristic of artists for their projects (Svejenova et al., 2011). The second reflection suggests a better understanding between creative practice, already suggested as an essential integral part of the EEA (Aggestam, 2007; Essig, 2009) and emotions. Other studies can thus improve the results of our study, specifically pertaining to the potential of passion involved in the practice of music creation to bring identification with the discipline of entrepreneurship and driving students to learn new content that is not related to music, yet is fundamental for the entrepreneurial process.

### **Conclusion**

The purpose of this article was to discuss how emotion affects EE, with a focus on passion and the educational practice of artistic entrepreneurship. Specifically, the aim of this research was to address the following question: How do passion and EE intertwine in the context of the arts?. We identified two dynamics of passion (transforming and contagious) and four tensions through which passion impacts EE (identifying / unidentifying, aggregating / disaggregating, driving / blocking and strengthening / weakening). We conclude that our results can enrich studies in EE from 4 paths. First, the impacts of passion on EE can be better understood in relation to other widely discussed constructs such as entrepreneurial intent and emotional resilience. Second, future studies can refine the concept of contagious dynamic of passion from the sociocultural perspective of emotions. Third, the concept of passion as a dynamic emotion opens up a new understanding, less limited to the static and inherent conception usually associated with this emotion. The fourth path provides a reflection on the relationship between pedagogy anchored in practice and emotions in the context of EE. In addition to EE in general, the study expands existing knowledge on EE focused on the field of

arts (EEA), bringing reflections on the role of emotions in this context. We emphasize that this study offers an opportunity for researchers and educators to reflect on a more current and comprehensive EE, in which emotion is considered a fundamental and transformative element.

## REFERENCES

- Aggestam M (2007). Art-entrepreneurship in the Scandinavian music industry. In: Henry C (ed) *Entrepreneurship in the Creative Industries: An International Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, pp. 30–53.
- Albashrawi M and Alashoor T (2017) The role of IT on entrepreneurial intention: The effect of general computer self-efficacy and computer anxiety. *Proceedings of 23rd Americas Conference on Information Systems*: 1–5.
- Almeida K, Neto S, Nunes A and Sttefanello M (2008) A influência do ensino do empreendedorismo no potencial empreendedor do aluno. *Revista de Negócios* 13(2): 67–76.
- Aly M, Audretsch, D B and Grimm H (2021) Emotional skills for entrepreneurial success: The promise of entrepreneurship education and policy. *Journal of Technology Transfer* 46(5): 1611–1629.
- Amankwah-Amoah J, Boso N and Antwi-Agyei I (2018) The effects of business failure experience on successive entrepreneurial engagements: An evolutionary phase model. *Group and Organization Management* 43(4): 648–682.
- Araujo GF and Davel EPB (2020) Experiência emocional na educação empreendedora: Emoção como dinâmica de aprendizagem. *Administração: Ensino e Pesquisa* 21(2).
- Arpiainen RL, Lackéus M, Täks M and Tynjälä P (2013) The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education learning process. *Trames* 17(4): 331–346.
- Ávila A and Davel E (2019) Empreendedorismo e emoções. *XXII Semead - Seminários em Administração*. São Paulo, Brazil.
- Ávila A and Davel E (2021) Emoção na educação empreendedora: Resiliência emocional na prática educacional para o empreendedorismo artístico. *XXIV SEMEAD - Seminários em Administração*. São Paulo, Brazil.
- Baron R (2008) The role of affect in the entrepreneurial process. *Academy of Management Review* 2: 328–340.
- Bastos AT and Peñaloza V (2006) Educação empreendedora e inserção profissional: O perfil dos alunos de uma instituição de ensino superior. *Revista Organizações em Contexto* 2(4): 143–164.
- Baum JR and Locke EA (2004) The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology* 89(4): 587–598.
- Bhansing PV, Hitters E and Wijngaarden Y (2018) Passion inspires: Motivations of creative entrepreneurs in creative business centres in the Netherlands. *Journal of Entrepreneurship* 27(1): 1–24.
- Bierly P, Kessler EH and Christensen EW (2000) Organizational learning, knowledge, and wisdom. *Journal of Organizational Change Management* 13: 595–618.
- Biniari M G (2012) The emotional embeddedness of corporate entrepreneurship: The case of envy. *Entrepreneurship: Theory and Practice* 36(1): 141–170.



- Bonneville-Roussy A, Lavigne GL and Vallerand RJ (2011) When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music* 39(1): 123–138.
- Le Breton D (2019) *Antropologia das Emoções*. Petrópolis, Brazil: Editora Vozes.
- Breugst N, Domurath A, Patzelt H and Klaukien A (2012) Perceptions of entrepreneurial passion and employees' commitment to entrepreneurial ventures. *Entrepreneurship: Theory and Practice* 36(1): 171–192.
- Bridgstock R (2013) Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. *Arts and Humanities in Higher Education* 12(2–3): 122–137.
- Brown RB (2000) Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. *Management Learning* 31(3): 275–293.
- Cardon MS, Zietsma C, Saporito P, Matherne BP and Davis C (2005) A tale of passion: New insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor. *Journal of Business Venturing* 20(1): 23–45.
- Cardon MS (2008) Is passion contagious? The transference of entrepreneurial passion to employees. *Human Resource Management Review* 18(2): 77–86.
- Cardon MS, Wincent J, Singh J and Drnovsek M (2009) The nature and experience of entrepreneurial passion. *Academy of Management Review* 34(3): 511–532.
- Chadwick IC and Raver JL (2018) Psychological resilience and its downstream effects for business survival in nascent entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice* 44(2): 233–255.
- Chen XP, Yao X and Kotha S (2009) Entrepreneur passion and preparedness in business plan presentations: A persuasion analysis of venture capitalists' funding decisions. *Academy of Management Journal* 52(1): 199–214.
- Cheung C and Au E (2010) Running a small business by students in a secondary school: Its impact on learning about entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education* 13: 45–63.
- Cohen AJ (2010) Audiovisual recording. In: Mills ATI, Durepos G. and Wiebe E (eds) *The Sage Encyclopedia of Case Study Research*. Los Angeles, CA: Sage, pp. 32–34.
- Cole ML, Cox JD and Stavros JM (2018) SOAR as a mediator of the relationship between emotional intelligence and collaboration among professionals working in teams: Implications for entrepreneurial teams. *SAGE Open* 8(2).
- Comunian R, Faggian A and Jewell S (2014) Embedding arts and humanities in the creative economy: The role of graduates in the UK. *Environment and Planning C Government and Policy* 32(3): 426–450.
- Corner PD, Singh S and Pavlovich K (2017) Entrepreneurial resilience and venture failure. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship* 35(6): 687–708.
- Creswell JW (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. London, UK: Sage.
- D'Andria A, Gabarret I and Vedel B (2018) Resilience and effectuation for a successful business takeover. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research* 24(7): 1200–1221.
- Davies R and Gault S (2013) *Introducing the Creative Industries: From Theory to Practice*. London, UK: Sage.

- Day C (2004) The passion of successful leadership. *School Leadership and Management* 24(4): 425–437.
- Dornelas JCA (2015) *Empreendedorismo: Transformando Ideias em Negócios*. Rio de Janeiro, Brazil: Empreende / LTC.
- Dua YS (2015) Emotional intelligence of entrepreneurs and their decision-making style: Role of vision. *Jindal Journal of Business Research* 4(1–2): 101–114.
- Duckworth A (2016) *Garra: O Poder da Força e da Perseverança*. Rio de Janeiro, Brazil: Intrínseca.
- Ekman P and Friesen WV (1978) *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Elfenbein HA (2007) Emotion in organizations: A review and theoretical integration. *Academy of Management Annals* 1(1): 315–386.
- Elias SRSTA, Chiles T, Duncan CM and Vultee D (2018) The aesthetics of entrepreneurship: How arts entrepreneurs and their customers co-create aesthetic value. *Organization Studies* 39(2–3): 345–372.
- Elmuti D, Khoury G and Omran O (2012) Does entrepreneurship education have a role in developing entrepreneurial skills and ventures effectiveness? *Journal of Entrepreneurship Education* 15: 83–98.
- Emerson RM, Fretz RI and Shaw L (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. London, UK: The University of Chicago Press.
- Fineman S (2003) *Emotion at Work*. London, UK: Sage.
- Fisk GM and Dionisi AM (2010) Building and sustaining resilience in organizational settings: The critical role of emotion regulation. *Research on Emotion in Organizations* 6:167–188.
- Forest J, Mageau GA, Crevier-Braud L, Bergeron É, Dubreuil P and Lavigne GL (2012) Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations* 65(9): 1233–1252.
- Franco M and Sanches C (2016) Influence of emotions on decision-making. *International Journal of Business and Social Research* 1: 40–62.
- Fredricks JA, Alfeld C and Eccles JS (2010) Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly* 54(1): 18–30.
- Gherardi S (2019) *How to Conduct a Practice-based Study* (2<sup>nd</sup> ed). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Gielnik, MM, Spitzmuller M, Schmitt A, Klemann DK and Frese M (2015) "I put in effort, therefore I am passionate": Investigating the path from effort to passion in entrepreneurship. *Academy of Management Journal* 58(4): 1012–1031.
- Goss D (2005) Entrepreneurship and 'the social': Towards a deference-emotion theory. *Human Relations* 58(5): 617–636.
- Goss D (2008) Enterprise ritual: A theory of entrepreneurial emotion and exchange. *British Journal of Management* 19(2): 120–137.
- von Graevenitz G, Harhoff D and Weber R (2010) The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior and Organization* 76(1): 90–112.

- Harré R (1986) An outline of the social constructionist viewpoint. In: Harré R (ed) *The Social Construction of Emotions*. New York: Basil Blackwell, pp. 2–14.
- Hilgard E (1980) The trilogy of the mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of Behavioral Sciences* 16: 107–117.
- IFPI (2021) *IFPI Global Report*.
- Immordino-Yang MH and Damásio A (2007) We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education* 1(1): 3–10.
- Johnson G, Langley A, Melin L and Whittington R (2007) *Strategy As Practice: Research Directions and Resources*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jones S and LeBaron C (2002) Research on the relationship between verbal and nonverbal communication. *Journal of Communication* 52: 499–521.
- Jones S and Underwood S (2017) Understanding students' emotional reactions to entrepreneurship education: A conceptual framework. *Education and Training* 59(3): 57–58.
- Katz JA (2003) The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. *Journal of Business Venturing* 18(2): 283–300.
- Keller P and Kozlinska I (2019) Entrepreneurial affect and emotions in entrepreneurship education impact research: A systematic review and research agenda. *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 2(4): 281–307.
- Kim JH (2016) *Understanding Narrative Inquiry: The Crafting and Analysis of Stories as Research*. London, UK: Sage.
- Krueger NF and Sussan F (2017) Person-level entrepreneurial orientation: Clues to the 'entrepreneurial mindset'? *International Journal of Business and Globalisation* 18(3): 382–395.
- Küttim M, Kallaste M, Venesaar U and Kiis A (2014) Entrepreneurship education at university level and students' entrepreneurial intentions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 110: 658–668.
- Lackeus M (2014) An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. *International Journal of Management Education* 12(3): 374–396.
- Lazarus RS and Folkman S (1984) Coping and adaptation. In: Gentry WD (ed) *Handbook of Behavioral Medicine*. New York: Guilford Press, pp. 282–325.
- LeBaron C (2008) Video-based methods for research on strategy as practice: Looking at people, places and things. *Professional Development Workshop: Strategy As Practice: Methodological Challenges*. *Academy of Management Meeting, Anaheim*.
- Lex M, Gielnik M, Spitzmuller M, Jacob GH and Frese M (2020) How passion in entrepreneurship develops over time: A self-regulation perspective. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, online first.
- Liston DP and Garrison JW (2004) *Teaching, Learning, and Loving: Reclaiming Passion in Educational Practice*. New York: Routledge.
- Liu F and Maitlis S (2013) Emotional dynamics and strategizing processes: A study of strategic conversations in top team meetings. *Journal of Management Studies* 51(2): 202–234.
- Lupton D (1998) *The Emotional Self: A Sociocultural Exploration*. London, UK: Sage.

Markowska M, Härtel CEJ, Brundin E and Roan A (2015) A dynamic model of entrepreneurial identification and dis-identification: An emotions perspective. *New Ways of Studying Emotions in Organizations (Research on Emotion in Organizations, Vol.11)*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, pp. 215–239.

Mortan R, Ripoll P, Carvalho C and Bernal MC (2014) Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. *Journal of Work and Organizational Psychology* 30: 97–104.

Murnieks C and Mosakowski E (2006) Entrepreneurial passion: An identity theory perspective. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, Atlanta*.

Nabi G, Liñán F, Fayolle A, Krueger N and Walmsley A (2017) The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management, Learning and Education* 16(2): 277–299.

Neck HM, Neck CP and Murray EL (2018) *Entrepreneurship: The Practice and Mindset*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Othman NH, Othman N and Juhdi NH (2020) The mediating effect of emotion on entrepreneurship education and business opportunity recognition. *International Journal of Business and Society* 21(3): 1479–1493.

Patzelt H and Shepherd DA (2011) Negative emotions of an entrepreneurial career: Self-employment and regulatory coping behaviors. *Journal of Business Venturing* 26(2): 226–238.

Pekrun R (2006) The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18: 315–341.

Piaget J (1952) *The Origins of Intelligence of Children*. New York: WW Norton and Co.

Riessman CK (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. London, UK: Sage.

Roundy PT (2014) Doing good by telling stories: Emotion in social entrepreneurship communication. *Journal of Small Business Strategy* 24(2): 41–68.

Ruiz-Alfonso Z and León J (2017) Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary Educational Psychology* 51: 284–292.

Russel JA (1980) A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology* 39: 1161–78.

Russell JA and Barrett LF (1999) Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76: 805–19.

Shepherd DA (2004) Education entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of Management Learning Education* 3(3): 274–287.

Shepherd DA, Covin JG and Kuratko DF (2009) Project failure from corporate entrepreneurship: Managing the grief process. *Journal of Business Venturing* 24(6): 588–600.

Shepherd DA and Patzelt H (2018) *Entrepreneurial Cognition: Exploring the Mindset of Entrepreneurs*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Shepherd DA, Wiklund J and Haynie JM (2009) Moving forward: Balancing the financial and emotional costs of business failure. *Journal of Business Venturing* 24(2): 134–148.

- Smilor RW (1997) Entrepreneurship: Reflections on a subversive activity. *Journal of Business Venturing* 12(5): 341–346.
- Souitaris V, Zerbinati S and Al-Laham A (2007) Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing* 22(4): 566–591.
- Stamboulis Y and Barlas A (2014) Entrepreneurship education impact on student attitudes. *The International Journal of Management Education* 12(3): 365–373.
- Svejenova S, Pedersen JS and Vives L (2011) Projects of passion: Lessons for strategy from temporary art. In: Cattani G, Ferriani S, Frederiksen L and Täube F (eds) *Project-Based Organizing and Strategic Management (Advances in Strategic Management, Vol.28)*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, pp. 501–527.
- Taylor SS and Statler M (2014) Material matters: Increasing emotional engagement in learning. *Journal of Management Education* 38(4): 586–607.
- Thorgren S and Wincent J (2015) Passion and habitual entrepreneurship. *International Small Business Journal* 33(2): 216–227.
- Toscher B (2020) Blank canvas: Explorative behavior and personal agency in arts entrepreneurship education. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts* 9(2): 19–44.
- Tugade MM and Frederickson BL (2004) Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology* 86: 320–333.
- Ucbasaran D, Shepherd DA, Lockett A and Lyon SJ (2013) Life after business failure: The process and consequences of business failure for entrepreneurs. *Journal of Management* 39(1): 163–202.
- Vallerand RJ, *et al.* (2003) Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, (85): 756–767.
- Vallerand RJ, Blanchard C, Mageau GA, Koestner R, Ratelle C, Leonard M, Gagne M and Marsolais J (2007) On the role of passion in performance. *Journal of Personality* 75(3): 505–534.
- Vallerand RJ, Mageau GA, Elliot AJ, Dumais A, Demers M-A and Rousseau F (2008) Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise* 9: 373–392.
- Varbanova L (2017) *International Entrepreneurship in the Arts*. New York: Routledge.
- Verzat C, O'Shea N and Jore M (2017) Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom. *Entrepreneurship and Regional Development* 29(9–10): 975–1013.
- Vigotsky LSA (2010) *Psicologia Pedagógica* (3rd ed). São Paulo, Brazil: Martins Fontes.
- Watson D, Clark LA and Tellegen A (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology* 54: 1063–1070.
- Welpel IM, Spörrle M, Grichnik D, Michl T, Audretsch DB (2012) Emotions and opportunities: The interplay of opportunity evaluation, fear, joy, and anger as antecedent of entrepreneurial exploitation. *Entrepreneurship: Theory and Practice* 36(1): 69–96.
- Witkin RW (1974) *The Intelligence of Feeling*. London, UK: Heinemann Educational Books.

Zampetakis LA, Kafetsios K, Lerakis M and Moustakis VS (2017) An emotional experience of entrepreneurship: Self-construal, emotion regulation, and expressions to anticipatory emotions. *Journal of Career Development* 44(2): 144–158.

Zampetakis LA and Kafetsios K (2010) Group entrepreneurial behavior in established organizations: The role of middle manager's emotion regulation and group diversity. In: Zerbe WJ, Charminé EJ, H and Neal M, A (eds) *Emotions and Organizational Dynamism (Research on Emotion in Organizations, Vol.6)*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, pp. 33–61.

## 6 EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: RESILIÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA EDUCACIONAL PARA O EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO (ARTIGO D)<sup>6</sup>

### Resumo

**Objetivo:** Discutir como a educação empreendedora pode ajudar os estudantes a desenvolver a resiliência emocional, a partir da prática educacional do empreendedorismo artístico. **Metodologia/abordagem:** Abordagem metodológica qualitativa, de caráter indutivo e baseada na prática com utilização de diferentes fontes de informação (documentos produzidos pelos participantes, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas). **Principais resultados:** Elaboração conceitual de quatro contextos educacionais emocionalmente desafiadores e cinco práticas educacionais para o desenvolvimento da resiliência emocional. **Contribuições teóricas/metodológicas:** Propomos novas reflexões acerca dos contextos e práticas no âmbito da educação empreendedora, bem como reflexões específicas para o campo da educação empreendedora nas artes, estimulando assim uma educação empreendedora mais atual, sofisticada e abrangente, na qual a capacidade de ser emocionalmente resiliente seja uma prioridade. **Relevância/originalidade:** Apesar da importância da resiliência emocional para o empreendedorismo, até então, o tema encontra-se subestimado pelas pesquisas sobre educação empreendedora. **Contribuições sociais:** Ao estimular o refinamento conceitual da educação empreendedora a partir do conceito de resiliência emocional, contribuímos para o avanço das pesquisas sobre empreendedorismo, para a prática do empreendedorismo artístico e para o desenvolvimento da economia criativa.

**Palavras-chave:** emoção, educação empreendedora, resiliência emocional, empreendedorismo artístico.

---

<sup>6</sup> O artigo segue os padrões de formatação e referências exigidos pela Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas – REGEPE, à qual foi submetido para avaliação e publicação. Artigo aprovado e apresentado na conferência acadêmica: XXIV SEMEAD - Seminários em Administração realizado pela Universidade de São Paulo, dias 10, 11 e 12 de novembro de 2021.

## Abstract

**Objective:** To discuss how entrepreneurial education can help students develop emotional resilience through the educational practice of artistic entrepreneurship. **Methodology/approach:** Qualitative, inductive and practice-based study, which used different sources of information (documents produced by the participants, direct observation, videos and semi-structured interviews). **Main results:** Conceptual elaboration of four emotionally challenging educational contexts and five educational practices for the development of emotional resilience. **Theoretical/methodological contributions:** We propose new reflections on the contexts and practices in the context of entrepreneurial education, as well as specific reflections on the field of entrepreneurial education in the arts, thus stimulating a more current, sophisticated and comprehensive entrepreneurial education, in which the ability to be emotionally resilient is a priority. **Relevance/originality:** Despite the importance of emotional resilience for entrepreneurship, until then, the topic was underestimated by research on entrepreneurial education. **Social contributions:** By stimulating the conceptual refinement of entrepreneurial education based on the concept of emotional resilience, we contribute to the advancement of research on entrepreneurship, to the practice of artistic entrepreneurship and to the development of the creative economy.

**Keywords:** emotion, entrepreneurial education, emotional resilience, artistic entrepreneurship.

## La emoción en la educación para el emprendimiento: resiliencia emocional en la práctica educativa para el emprendimiento artístico

### Resumen

**Objetivo:** discutir cómo la educación emprendedora puede ayudar a los estudiantes a desarrollar resiliencia emocional a través de la práctica educativa del emprendimiento artístico. **Metodología / Enfoque:** Enfoque metodológico cualitativo, inductivo y basado en la práctica, utilizando diferentes fuentes de información (documentos producidos por los participantes, observación directa, videos y entrevistas semiestructuradas). **Resultados principales:** Elaboración conceptual de cuatro contextos educativos emocionalmente desafiantes y cinco prácticas educativas para el desarrollo de la resiliencia emocional. **Aportes teóricos / metodológicos:** Proponemos nuevas reflexiones sobre los contextos y prácticas en el contexto de la educación emprendedora, así como reflexiones específicas sobre el campo de la educación



empreendedora en las artes, estimulando así una educación emprendedora más actual, sofisticada e integral, en la que la capacidad de ser emocionalmente resiliente es una prioridad.

**Relevancia / originalidad:** A pesar de la importancia de la resiliencia emocional para el emprendimiento, hasta entonces, el tema fue subestimado por la investigación sobre educación emprendedora. **Contribuciones sociales:** Al estimular el refinamiento conceptual de la educación emprendedora basada en el concepto de resiliencia emocional, contribuimos al avance de la investigación sobre el emprendimiento, a la práctica del emprendimiento artístico y al desarrollo de la economía creativa.

**Palabras clave:** emoción, educación emprendedora, resiliencia emocional, emprendimiento artístico.

## INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre educação empreendedora (EE) apresentou um rápido crescimento nas últimas décadas (Elmuti et al., 2012; Katz, 2003). Dentre os diversos temas discutidos nestes estudos, encontramos debates sobre a influência da EE na intenção empreendedora dos estudantes (Bastos and Peñaloza, 2006; Almeida *et al.*, 2008; Krueger and Sussan, 2017), pedagogias de ensino-aprendizagem do empreendedorismo e sua efetividade no processo educacional (Katz, 2003; Küttim et al., 2014; Neck et al., 2014) e conteúdos programáticos (Dornelas, 2015).

Um tema de grande relevância, mas raramente explorado na produção acadêmica em EE são as emoções. Embora existam alguns poucos estudos do campo preocupados com as emoções (Arpiainen et al., 2013; Jones & Underwood, 2017), esta produção ainda é eventual e incipiente, em especial no que tange às pesquisas empíricas (Keller & Kozlinska, 2019). Existem, no mínimo, duas razões importantes para aprofundarmos os conhecimentos existentes sobre as emoções no campo da educação empreendedora. A primeira razão diz respeito à centralidade das emoções no empreendedorismo (Franco & Sanches, 2016; Patzelt & Shepherd, 2011; Shepherd & Patzelt, 2018), considerada como uma atividade extremamente emocional (Goss, 2008), na qual os envolvidos experimentam intensas relações afetivas (Cardon et al., 2005). A segunda razão é que, independente do campo de pesquisa, os processos educacionais são permeados pelas emoções (Pekrun, 2006). Mais do que um elemento periférico, a emoção faz parte da base essencial do processo educativo (Vigotsky, 2010) e representa uma importante fonte motivacional (Canopf et al., 2018).

Nesse contexto, um tipo de habilidade emocional específica sobre a qual ainda sabemos muito pouco em relação à EE, é a resiliência emocional (RE). A resiliência emocional corresponde à capacidade de recuperar-se de experiências emocionais negativas e adaptar-se com flexibilidade às demandas mutáveis de experiências estressantes (Block & Kremen, 1996; Lazarus, 1993). Esta habilidade está ligada à flexibilidade emocional e também pode ser considerada uma adaptação comportamental positiva após um evento negativo (Genet & Siemer, 2011; Gross, 2007). Devido às adversidades e frustrações que encontrarão no ambiente empreendedor, caracterizado por altos níveis de incerteza, os indivíduos precisam desenvolver a resiliência emocional para dar continuidade a seus projetos (D'Andria et al., 2018). Entre os diferentes tipos de desafios emocionais inerentes ao empreendedorismo, as fortes emoções negativas geradas pelo fracasso empresarial, por exemplo, podem ocasionar depressões e desencorajar a tentativa de novas experiências empreendedoras (Shepherd, Covin, et al., 2009; Ucbasaran et al., 2013). Empreendedores resilientes conseguem manter um funcionamento emocional relativamente estável, mesmo que venham a experimentar traumas ou perdas graves durante suas jornadas (Corner et al., 2017), o que pode aumentar consideravelmente as chances de sucesso (Davidsson & Gordon, 2016).

Além de oferecer suporte para o enfrentamento dos desafios cotidianos, a RE também interfere no bem-estar dos indivíduos, uma vez que empreendedores resilientes são capazes de permanecer mais otimistas e esperançosos (Fisk & Dionisi, 2010). Adicionalmente, lidar de forma equilibrada com as emoções resultantes dos percalços e desafios aprimora a atuação do empreendedor. O estresse mal administrado de uma situação adversa, por exemplo, pode consumir a capacidade de processamento de informações, diminuindo a eficiência cognitiva do indivíduo e dificultando que este tome decisões adequadas (Weick, 1990).

Deste modo, a RE é uma habilidade imprescindível para que os empreendedores estejam capacitados a lidar com os diversos obstáculos emocionais que enfrentarão (Chadwick & Raver, 2018). Isso explica o fato de a RE ser uma das habilidades mais discutidas nas pesquisas sobre empreendedorismo e emoções (Ávila & Davel, 2019). Entretanto, apesar do papel central que a RE desempenha no processo empreendedor, sabe-se muito pouco sobre esta habilidade no contexto da educação empreendedora. Ainda existe pouca informação sobre as possibilidades acerca do desenvolvimento da RE nos estudantes de empreendedorismo, como ela pode ser ensinada e quais as maneiras de avaliar a aprendizagem voltada a este propósito.

Para discutirmos a importância da RE na educação empreendedora, focalizamos nossa pesquisa na prática educacional do empreendedorismo artístico. A educação empreendedora

nas artes (EEA) possui uma grande relevância para a empregabilidade dos artistas (Varbanova, 2017), bem como para o desenvolvimento da economia criativa (Toscher, 2020), cujo funcionamento baseia-se na mobilização da criatividade e talento para a produção de riquezas e benefícios sociais não monetizados (Davies & Gauti, 2013; Comunian et al., 2014; Kuhlke et al., 2015).

Adicionalmente, embora as emoções sejam observadas em diferentes ambientes nos quais ocorre o empreendedorismo (Albashrawi & Alashoor, 2017; Biniari, 2012; Zampetakis & Kafetsios, 2010), consideramos o empreendedorismo artístico especialmente promissor para ensejar esta discussão. Justificamos essa ideia baseados não apenas na forte emocionalidade associada às atividades artísticas (Witkin, 1974), mas, na resiliência emocional e tenacidade demonstrada usualmente pelos artistas empreendedores frente aos desafios emocionais que costumam encontrar. Estes desafios estão relacionados a diferentes fatores como a alta dose de risco e incerteza inerentes aos empreendimentos artísticos (Menger, 2014; Toscher, 2020), dilemas e conflitos particulares gerados pela tensão entre arte e comércio (Gangi, 2014; Ballereau et al., 2015; Kolb, 2015) e a relação profundamente emocional que os artistas empreendedores costumam manter com seus projetos (Svejenova et al., 2011).

O objetivo desse artigo é discutir como a educação empreendedora pode ajudar os estudantes a desenvolver a resiliência emocional, a partir de uma prática educacional do empreendedorismo artístico. Para tanto, adotamos uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, indutivo, interpretativo. As fontes de informação foram: documentos produzidos pelos participantes, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas. A análise de narrativa orientou o processo de interpretação do material empírico, gerando os seguintes resultados: (a) identificação de quatro contextos educacionais emocionalmente desafiadores e (b) elaboração conceitual de algumas práticas que revelaram fontes para o desenvolvimento da resiliência emocional. Por fim, formulamos sugestões de novos caminhos de pesquisa a partir dos resultados obtidos. A pesquisa contribui ao oferecer uma oportunidade para que pesquisadores e educadores reflitam sobre uma educação empreendedora mais atual, sofisticada e abrangente, na qual o desenvolvimento da resiliência emocional seja uma prioridade no processo formativo.

## 6.1. EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: RESILIÊNCIA EMOCIONAL, EMPREENDEDORISMO E EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO

### 6.1.1 Emoção e resiliência emocional na educação empreendedora

Embora se saiba muito pouco a respeito da influência emocional sobre a educação empreendedora (Verzat et al., 2017), existem algumas pesquisas dedicadas ao tema. Jones e Underwood (2017) buscam entender melhor a função das emoções na educação empreendedora a partir de outros campos como a Neurociência, Psicologia e Educação. Uma revisão de pesquisas que abordam as emoções empreendedoras (Keller & Kozlinska, 2019) demonstra que existe alguma produção acerca do tema nas pesquisas sobre empreendedorismo, mas confirma a escassez de estudos em EE. Apenas quatro estudos do campo foram citados (Arpiainen et al., 2013; Souitaris et al., 2007; Stamboulis & Barlas, 2014; Von Graevenitz et al., 2010). Entre estes estudos, a contribuição mais relevante é dada por Arpiainen et al (2013) ao identificar algumas fontes de emoções e padrões dinâmicos no processo de aprendizagem empreendedora a partir de pedagogias baseadas em atividades práticas. As outras três pesquisas abordam superficialmente as emoções, mas discutem com maior ênfase a questão da intenção empreendedora dos estudantes. No Brasil, encontramos um único estudo dedicado à emoção da educação empreendedora (Araujo & Davel, 2020).

O termo resiliência emocional nem sempre é encontrado explicitamente nas pesquisas sobre EE. No entanto, o desenvolvimento emocional dos estudantes é um dos aspectos mais discutidos pelos pesquisadores do campo. Encontramos algumas pedagogias que se propõem a preparar os aprendizes para lidarem emocionalmente com falhas e conflitos (Shepherd, 2004) e a adquirirem o autocontrole emocional (Cheung & Au, 2010). Zampetakis, Kafetsios e Moustakis (2016) sugerem que a antecipação de futuras emoções negativas a serem vivenciadas no empreendedorismo pode ser considerada uma estratégia de aprendizado emocional. A simulação de contextos semelhantes àqueles em que os empreendedores atuam, também pode servir como uma oportunidade de exposição emocional importante para o desenvolvimento dos estudantes (Pittaway & Cope, 2007).

Durante algum tempo, a resiliência emocional foi considerada uma habilidade inata, um traço raro e extraordinário, que alguém possuiria ou não (Bonanno, 2012; Corner et al., 2017). Entretanto, outros estudos desenvolveram um contraponto a esse entendimento, conceituando a resiliência como uma habilidade que poderia ser aprendida e desenvolvida ao longo do tempo (D'Andria et al., 2018; Vries & Shields, 2006). Com efeito, supõe-se que os indivíduos podem

aprender a lidar com o estresse e os problemas associados a eventos traumáticos (Corner, 2017).

Shepherd (2004) sugere algumas estratégias para ensinar os estudantes a lidarem emocionalmente com as falhas. Primeiro, recomenda a utilização de textos que demonstrem a existência de uma relação afetiva entre empreendedores e seus negócios, ofereçam estatísticas sobre o fracasso empresarial e destaquem que as derrotas representam uma oportunidade para o aprendizado. Segundo, sugere palestrantes convidados que podem articular seus *insights* sobre o fracasso empresarial e os meios de lidar com ele, narrando suas experiências pessoais. A terceira sugestão inclui a utilização de estudos de caso. Neste caso, seria estimulada uma discussão sobre a provável reação emocional negativa do empreendedor sobre o declínio do seu negócio e as maneiras pelas quais ele poderia lidar melhor com as emoções negativas que seriam evocadas. Por fim, o autor sugere a utilização de simulações, a fim de oferecer aos estudantes a oportunidade de processar as emoções que podem insurgir deste processo.

### **6.1.2 Emoção e resiliência emocional no empreendedorismo**

As pesquisas explicitam que as emoções estão relacionadas a diferentes processos que sustentam o empreendedorismo: (a) o querer, (b) o criar, (c) o fracassar e, (d) o convencer (Ávila & Davel, 2019). Sabe-se que o elemento emocional é potencializador de aspectos cruciais para o *querer* empreender como a motivação (Patzelt & Shepherd, 2011), o engajamento (Cardon et al., 2009) e o fortalecimento de uma identidade empreendedora positiva (Markowska et al., 2015). As emoções exercem influência também sobre alguns aspectos importantes na *criação* de empreendimentos. Estados emocionais como a alegria e o medo, por exemplo, influenciam a avaliação e exploração de oportunidades empreendedoras (Welpel et al., 2012). As tomadas de decisões, por sua vez, especialmente aquelas relacionadas ao ato de iniciar um empreendimento, são afetadas pela insegurança e a ansiedade (Franco & Sanches, 2016). O *fracasso* de um empreendimento gera fortes emoções negativas (Shepherd & Patzelt, 2018), chegando mesmo a ocasionar a depressão em seus fundadores (Ucbasaran et al., 2013). Felizmente, as emoções advindas de uma experiência empreendedora malsucedida também podem ser aproveitadas positivamente. Frustrações geradas a partir de um fracasso podem servir como experiência (Amankwah-Amoah et al., 2018), sendo utilizadas construtivamente como uma forma de crescimento (Shepherd, Covin, & Kuratko, 2009). Por fim, o processo de *convencimento* é diretamente influenciado pelas emoções em um contexto empreendedor. Empreendedores sociais, por exemplo, ao tentarem convencer grupos de

*stakeholders*, se utilizam de narrativas capazes de gerar respostas emocionais positivas nas partes interessadas (Roundy, 2014).

Além da influência das emoções em geral, a teoria sobre empreendedorismo aponta para a importância especial da **resiliência emocional** (RE) no fenômeno empreendedor. A RE é uma habilidade imprescindível para que os empreendedores estejam capacitados a enfrentar com eficácia os diversos fatores de estresse que enfrentam (Chadwick & Raver, 2018). De fato, estudos apontam que empreendedores têm mais chances de sucesso se forem resilientes em suas jornadas (Davidsson & Gordon, 2016; Jenkins et al., 2014).

As pesquisas sobre empreendedorismo que abordam a RE construíram sua base teórica a partir de estudos oriundos de campos diversos como Psicologia e Sociologia. Segundo a produção acadêmica existente, resiliência é a capacidade de responder, adaptar-se e recomeçar após a adversidade (D'Andria et al., 2018). Mais especificamente, a resiliência emocional é definida como a capacidade de recuperar-se de experiências emocionais negativas e adaptar-se com flexibilidade às demandas mutáveis de experiências estressantes (Block & Kremen, 1996; Lazarus, 1993). Corner (2017) define a resiliência como a “capacidade ou habilidade de manter níveis relativamente estáveis e saudáveis de funcionamento psicológico e emocional, apesar de experimentar trauma ou perda grave” (Corner, 2017, p. 690). A RE pode auxiliar os indivíduos empreendedores no enfrentamento de obstáculos e até transformá-los em oportunidades (Chadwick & Raver, 2018). Através da resiliência emocional, os empreendedores podem aprender a gerenciar ou reduzir suas emoções negativas (Patzelt & Shepherd, 2011).

Aprender com os fracassos, em vez de se deixar abater, é uma boa maneira de exercitar a resiliência e tornar-se mais forte. O fracasso é muitas vezes o elemento que molda o aço do conhecimento e do caminho de um empreendedor (Timmons, 1999). Mesmo quando ocorre o fracasso, o empreendedor tem a oportunidade de aprender com a experiência e, assim, melhorar sua chance de sucesso no próximo empreendimento (Minniti & Bygrave, 2001). Por meio de um processo de recuperação do luto gerado pelo fracasso, as emoções podem ser gerenciadas no intuito de minimizar a interferência negativa e maximizar o aprendizado (Shepherd, 2004).

Dois mecanismos psicológicos aparecem ao explicar a resiliência: a regulação da emoção (resiliência emocional) e a flexibilidade do pensamento (resiliência cognitiva) (D'Andria et al., 2018). A resiliência emocional e cognitiva estão relacionadas, respectivamente, às adaptações emocionais e cognitivas que o empreendedor desenvolve para superar suas restrições. A **resiliência emocional** está ligada à flexibilidade emocional (Genet & Siemer, 2011; Gross,

2007) e pode ser considerada uma adaptação comportamental positiva após um evento negativo (Hayward et al., 2010). **A resiliência cognitiva** (Genet & Siemer, 2011) é baseada na teoria de ampliação e construção da emoção positiva de Fredrickson (2001). As emoções positivas permitem a flexibilidade cognitiva, o acesso à informação e a exploração de outras possibilidades (Fredrickson & Branigan, 2005; Genet & Siemer, 2011). De acordo com Genet e Siemer (2011), a flexibilidade cognitiva permite que as pessoas possam distinguir informações importantes e adaptar-se a um ambiente em mudança. As emoções positivas podem ser consideradas a base da resiliência emocional dos indivíduos (Tugade & Frederickson, 2004), de modo que os indivíduos resilientes são capazes de permanecer otimistas e esperançosos (Fisk & Dionisi, 2010). Lazarus e Folkman (1984) sugeriram dois tipos de enfrentamento: focado no problema e focado na emoção. O enfrentamento focado no problema é gerenciar ou mudar um problema que causa estresse, enquanto o enfrentamento focado na emoção regula as reações emocionais a situações estressantes (Lazarus, 1993).

A pesquisa sobre empreendedorismo não esclarece muito a respeito das relações entre os aspectos socioculturais e a resiliência emocional. Entretanto, estudos indicam que alguns empreendedores enfrentam as dificuldades emocionais das situações inesperadas recorrendo ao seu capital social. Redes baseadas em confiança e familiares ajudam o indivíduo a manter-se resiliente frente às adversidades (Bowey & Easton, 2007; Danes, 2013). Além disso a teoria sugere que o apoio emocional fornecido pelos familiares exerce influência sobre o comprometimento e a avaliação de oportunidades empreendedoras (Treffers et al., 2019). Adicionalmente, o feedback positivo dos *stakeholders* pode originar emoções positivas capazes de fortalecer a identidade empreendedora, enquanto o feedback negativo gera emoções capazes de enfraquecê-la (Markowska et al., 2015).

Em geral, as pesquisas sobre empreendedorismo reconhecem a influência do aspecto sociocultural sobre as emoções (Biniari, 2012; Goss, 2005, 2008). Apesar da relevância destes estudos, o que se tem de mais concreto a esse respeito encontra-se nas teorias sobre as organizações e, especialmente, das humanidades (Sociologia, Cultura e Antropologia). Estes campos apresentam contribuições importantes para um entendimento das emoções enquanto fenômeno intimamente associado às relações sociais e significados culturais (Elfenbein, 2007; Fineman, 2006; Harré, 1986; Le Breton, 2019; Lupton, 1998; Shott, 1979). Segundo a perspectiva trazida por essas pesquisas, as emoções são socialmente construídas (Harré, 1986; Torres, 2009) e moldadas por valores morais e significados de cada sistema cultural (Brown, 2000; Harré, 1986). Nesse sentido, embora as emoções ocorram através de um processo

influenciado por diferenças individuais, elas são adquiridas através da experiência (Harré, 1986) e fortemente moldadas pelas normas do grupo social (Elfenbein, 2007).

Um dos ambientes empreendedores que demandam uma forte capacidade de resiliência emocional é o do empreendedorismo artístico. O artista empreendedor deve lidar com uma alta dose de risco e incerteza, inerente a este tipo de atividade (Menger, 2014; Toscher, 2020). Adicionalmente, ao empreenderem, muitos artistas precisam enfrentar seus próprios conflitos e resistências pessoais (Ballereau et al., 2015). A atividade empreendedora pode ser considerada por estes indivíduos como limitante e antiética para a criação artística, ou até mesmo incompatível com ela (Gangi, 2014; Kolb, 2015). Esta tensão existente entre arte e comércio (Khaire, 2017) finda por gerar um desafio emocional bastante peculiar dentro do empreendedorismo artístico. Os obstáculos emocionais enfrentados por qualquer indivíduo empreendedor tendem a ser potencializados para os artistas devido à linha extremamente tênue que estes indivíduos traçam entre a vida pessoal e o trabalho (Marins & Davel, 2020; Scherdin & Zander, 2011). Artistas empreendedores investem uma enorme energia emocional nos seus projetos (Svejenova et al., 2011), misturando suas singularidades pessoais às estratégias promocionais de seus produtos criativos (Eikhof & Haunschild, 2006). Essa fusão entre emoções individuais e o empreendimento permite que estes indivíduos experimentem grande satisfação pessoal, mas também os expõe a profundos desafios emocionais.

## 6.2 RESILIÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA EDUCACIONAL PARA O EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO

### 6.2.1 Metodologia de pesquisa

Seguindo uma abordagem metodológica de caráter indutivo e baseada na prática (Gherardi, 2019), a pesquisa empírica baseou-se na prática educacional do empreendedorismo artístico através de um componente curricular no curso de graduação de uma universidade federal. O professor pesquisador conduziu o componente curricular com turmas de 15 estudantes em média, durante cinco semestres letivos. O processo de educação empreendedora foi baseado em uma metodologia na qual os estudantes experimentaram, na prática, vivenciar diferentes etapas da atividade empreendedora (criar, planejar, materializar, divulgar e apresentar). A abordagem baseada na prática justificou-se por potencializar o surgimento de emoções diversas, possibilitando os estudantes a vivenciarem e lidarem com elas (Araujo &



Davel, 2020). Através do enfrentamento dos percalços emocionais, os discentes puderam exercitar a resiliência emocional através de situações reais.

Para atender ao objetivo de entender a resiliência emocional na educação empreendedora, utilizamos diferentes fontes de informação: documentos produzidos pelos participantes, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas.

Os documentos emocionais de aprendizagem forneceram informações sobre o que os alunos aprenderam e vivenciaram em termos de resiliência emocional durante a EE. Usamos dois tipos de documentos emocionais de aprendizagem: diários de bordo reflexivos e mensagens instantâneas via WhatsApp. O diário de bordo reflexivo era uma tarefa atribuída no início de cada semestre (T7) e continha duas partes: um relatório semanal detalhado e uma síntese final, onde os alunos deveriam relatar três emoções principais que sentiram e três aprendizados principais que experimentaram durante o semestre. As mensagens instantâneas de WhatsApp (texto e áudio) entre alunos e professor originaram-se espontaneamente durante o semestre. Dada a sua riqueza e o conteúdo profundamente emocional e revelador, esses diálogos tornaram-se importantes fontes de dados. De modo geral, ao nos referirmos ao material empírico coletado, utilizamos pseudônimos para proteger a identidade de nossos participantes.

Os documentos contextuais, que correspondem às tarefas (T1, T2, T3, T4, T5 e T6), forneceram informações sobre o que os alunos aprenderam durante o curso relacionados a tópicos específicos, bem como o contexto em que essa aprendizagem ocorreu. Em geral, os alunos aprenderam muito sobre como pensar um projeto empreendedor não apenas como trabalho artístico, mas como algo que eles precisam vincular a um objetivo e um público-alvo. Além disso, eles aprenderam a testar sua oferta, receber (e fornecer) feedback construtivo e melhorar seus projetos com base nesse feedback. Os alunos também aprenderam habilidades importantes, como criar e acompanhar um projeto com objetivos bem definidos, produzir vídeos de si mesmos conversando com um público e usar as redes sociais de forma profissional. Em última análise, mesmo os alunos que não pretendem seguir carreira solo ou projeto aprenderam a pensar e agir de forma mais empreendedora.

A observação direta nos permitiu analisar momentos e detalhes como palavras, gestos, movimentos corporais e sons (Emerson et al., 1995). Desenvolvemos dois tipos de observação: observação direta focada e observação direta estendida. A observação direta focada foi utilizada para absorver o máximo de informações possíveis sobre os aspectos emocionais relacionados ao processo de EE. A observação direta estendida foi usada para coletar dados sobre o contexto e os processos de ensino e aprendizagem. Os alunos foram observados durante

2 horas semanais, totalizando 28 horas de observação direta por experimento. As 15 aulas presenciais, somadas à apresentação final, perfazem um total de 32 horas de observação direta. Durante as observações, anotamos as primeiras impressões e reações, que depois transformamos em notas durante o processo de análise (Creswell, 2007).

Os vídeos foram usados porque pretendíamos explorar a comunicação verbal e não verbal (Elias et al., 2018; Jones e LeBaron, 2002). Os vídeos nos permitiram capturar detalhes específicos, como microcomportamentos (Johnson et al., 2007), expressões emocionais flutuantes, matizadas e ricas (Cohen, 2010) e expandir os insights de outras fontes de dados (Flick, 2009). Os vídeos foram particularmente úteis para assistir e rever momentos e realizar uma análise detalhada dos dados (LeBaron, 2008). Por meio de vídeos, pudemos perceber as expressões faciais dos alunos de, por exemplo, entusiasmo ou tédio, além de detalhes sobre movimentos corporais específicos e entonação de voz, que foram fundamentais para nos ajudar a interpretar as manifestações emocionais. Organizamos os vídeos em três categorias: vídeos de aulas online (gravações de aulas), vídeos de performance (gravações das apresentações dos produtos finais em palco ou em formato digital ao vivo) e vídeos pós-performance (gravações pós-performance de um ambiente real). entrevista de tempo feita por um jornalista).

Também utilizamos entrevistas coletivas e semiestruturadas para comparar e acompanhar o que os alunos escreveram nos documentos que produziram e o que afirmaram na entrevista em tempo real. O roteiro de entrevista foi utilizado como guia, permitindo que o espaço para a sondagem e as perguntas de acompanhamento fossem improvisados no momento. As entrevistas foram gravadas e transcritas para aprimorar a análise posterior dos dados (Creswell, 2007). Como as entrevistas foram realizadas após a apresentação dos produtos criados, elas proporcionaram um sensemaking retrospectivo de todo o processo educacional, complementando os dados coletados em tempo real.

Considerando a abstração e subjetividade inerentes às emoções, utilizaremos nesta pesquisa a análise de narrativa. Através deste método, tentamos compreender os significados que vão além das mensagens concretas, analisando melhor a experiência humana e certos fenômenos complexos inerentes a ela (Kim, 2016). Narrativas não são apenas descrições de eventos passados. Elas possibilitam insights a partir dos pensamentos e emoções, mostrando-se adequadas para explorar fenômenos raros e sensíveis (Thomas, 2012; Byrne e Shepherd, 2015), especialmente quando pretende-se entender “como” estes fenômenos ocorrem (Larty and Hamilton, 2011). As narrativas permitiram escavar e reavaliar memórias que poderiam estar fragmentadas, caóticas ou quase invisíveis antes de narrá-las (Riessman, 2008). Deste

modo, foi possível descrever as vivências emocionais, que não costumam manifestar-se de modo lógico e coordenado.

A análise de narrativa foi realizada em cinco etapas. Cada etapa englobou a análise das narrativas obtidas a partir da experiência realizada somada aos resultados da experiência anterior. Em cada experiência foram analisados os documentos produzidos pelos estudantes e pelo professor, além das entrevistas a partir dos eixos analíticos do ensino e aprendizagem, paixão e emoções. No final de todas as experiências, foi montada uma nova análise do conjunto produzido, para abordar o resultado final da pesquisa. A partir do exame dos dados brutos, realizamos algumas codificações e categorizações que nos auxiliaram a encontrar padrões e resultados relevantes para nosso objetivo.

O processo de análise foi realizado durante cinco experiências educativas (E1, E2, E3, E4 e E5) dentro do componente curricular do curso de graduação em música; cada experiência durou um semestre acadêmico (4,5 meses). Ao final de cada experiência educacional, os dados eram analisados e, em seguida, comparados com a análise realizada na experiência educacional anterior. Em outras palavras, os resultados do experimento E1 foram adicionados aos resultados do experimento E2 e assim por diante. A análise dos dados seguiu procedimentos existentes e comumente aceitos (Creswell, 2007; Liu e Maitlis, 2013), obedecendo a etapas de análise pré-determinadas para garantir um bom nível de confiabilidade. Embora o processo de análise não fosse linear (muitas vezes iterávamos entre os estágios de análise), fomos guiados pelos seguintes estágios principais de análise.

- Etapa 1: analisamos as primeiras impressões anotadas durante o processo de observação e depois desenvolvemos em notas detalhadas. Em seguida, adicionamos insights sobre as principais dificuldades do processo de aprendizagem e selecionamos momentos que incluíam os primeiros sinais de paixão. Alguns insights muito importantes surgiram nessa fase, como as mudanças de paixão ao longo do processo educacional e a influência das relações interpessoais nessas mudanças.
- Etapa 2: Assistimos novamente aos vídeos para captar insights, desta vez sem a pressão de atuar como professor. Alguns insights observados durante a primeira etapa foram confirmados, enquanto novos surgiram. Nesse ponto, as primeiras ideias de categorias começaram a surgir.
- Etapa 3: Analisamos os documentos produzidos pelos alunos, comparando-os com os resultados das duas primeiras fases, com o objetivo de confirmar categorias preliminares. Foi então elaborado um primeiro esboço de categorias. Durante essa etapa, também pudemos

perceber alguns tipos de aprendizados recorrentes relatados por muitos dos alunos. Isso nos permitiu entender o conteúdo e as habilidades mais retidas por eles, bem como como sua paixão impactou nesse processo.

- Etapa 4: Assistimos à entrevista novamente para capturar novos insights e categorias (e desenvolver preliminares).
- Etapa 5: Reanalizamos todas as fontes diferentes para confirmar (ou não) impressões e refinar categorias. Essa etapa trouxe maior clareza às ideias surgidas até então e inspirou novos insights.
- Etapa 6: Usamos fontes teóricas para inspirar a criação de novas categorias e refinar ainda mais algumas categorias
- Etapa 7: Nesta etapa final, foi realizada uma nova análise, visando a triangulação das diferentes fontes e, assim, confiabilidade nos resultados finais da pesquisa. A partir do exame dos dados brutos, desenvolvemos a versão final da codificação e categorização.

### **6.2.2 A prática educacional**

Justificamos anteriormente a escolha das artes como campo para uma pesquisa sobre resiliência e educação empreendedora por diferentes motivos. Entre eles, ressaltamos a importância da educação empreendedora nas artes para a empregabilidade dos artistas (Varbanova, 2017), o desenvolvimento da economia criativa (Toscher, 2019), a forte emocionalidade associada às atividades artísticas (Witkin, 1974), e a tenacidade demonstrada usualmente pelos artistas empreendedores frente aos desafios emocionais que costumam encontrar.

O segmento musical foi especificamente escolhido para representar o campo das artes neste estudo também por algumas razões especiais. A música é uma arte na qual as emoções podem ser bastante evidenciadas tanto pelo artista que a compõe ou executa, quanto pelo público que a aprecia. No que tange ao empreendedorismo, existe um histórico relevante de iniciativas empreendedoras relacionadas com as artes musicais. Muitas vezes, os músicos já atuam de forma empreendedora ao enfrentarem o desafio de mobilizar e gerenciar recursos para viabilizar suas produções criativas (Gouveia, 2005). Além disso, o negócio da música possui um enorme potencial econômico, podendo ser considerado um dos mais rentáveis da indústria criativa (Vogel, 2004). A indústria musical é atualmente um sistema complexo, que fornece produtos e serviços em diversos formatos e movimenta uma série de negócios em

diferentes segmentos, como hotéis, restaurantes e lojas de instrumentos musicais (Salazar, 2015; Gouveia & Anderson, 2006).

Como base empírica para a pesquisa, foram realizadas cinco experiências educacionais, aqui identificadas como (E1, E2, E3, E4 e E5), com a duração de um semestre cada uma, ao longo de cinco semestres com os estudantes da disciplina de empreendedorismo artístico, que integra um curso de graduação em música. O perfil dos estudantes que participaram da disciplina é bastante variado. Quanto à experiência com o empreendedorismo, alguns dos discentes já atuavam como empreendedores em suas carreiras, enquanto outros nunca vivenciaram nenhum tipo de experiência empreendedora. No que diz respeito ao conhecimento prévio acerca dos conteúdos da disciplina, a grande maioria dos estudantes não possuía formação voltada ao tema. Para a realização desta experiência pedagógica, o professor trabalhou com turmas compostas por 15 estudantes, em média, identificados neste texto a partir do código EstX-Ey, sendo X uma letra identificadora do estudante (Est) e y o número identificador da experiência pedagógica (E) da qual fez parte (ex: A1 = estudante A da experiência 1). Estas turmas foram divididas em partes chamadas *Unidades de trabalho (UTs)*. As UTs não foram denominadas de grupos, pois poderiam ser compostas não apenas por mais de um estudante, mas também serem formadas individualmente (UT de apenas 1 integrante). As UTs não individuais (formadas por mais de um estudante) costumavam variar entre dois e quatro integrantes. Depois de formadas, cada uma dessas UTs ficaria responsável pela criação de uma EMI (experiência musical inovadora). As EMIs são tipos de produtos ou projetos musicais que forma criados durante o semestre letivo pelos alunos. Alguns exemplos de EMIs criados foram: Um grupo instrumental que mesclava percussão baiana e jazz e um curso que ensinava técnicas de gravação específicas para violonistas.

Na experiência pedagógica, a criação da EMI e sua posterior materialização, divulgação e apresentação foi a própria experiência de empreender. A EMI foi o empreendimento artístico criado pelos estudantes. Ao longo do semestre, os alunos aprenderam a planejar, criar, materializar e divulgar as EMIs, experimentando assim, uma experiência empreendedora real. Por fim, a disciplina culminou com a apresentação das EMIs criadas pelos estudantes ao final de cada semestre em um evento especial. Assim como as aulas, este evento foi realizado a princípio presencialmente, sendo adaptado a partir de 2020 para um formato de LIVE, devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19. Durante cada semestre em que realizamos as práticas educacionais, os alunos receberam um plano de aulas que envolviam conteúdos operacionais como o método Canvas, técnicas de gestão de projetos, estratégias para estimular

a paixão empreendedora como a apreciação de vídeos inspiradores de empreendimentos musicais inspiradores, além de discussões sobre textos sobre a importância das emoções para o empreendedor.

Para obter um resultado convincente, optamos por uma experiência pedagógica baseada na prática. A partir das ações empreendedoras sugeridas por Neck et al. (2018) como essenciais para as práticas educacionais do empreendedorismo, sugerimos como práticas a serem realizadas pelos estudantes: (a) criar, (b) planejar, (c) materializar, (d) colaborar e (e) divulgar. Estas práticas foram sugeridas ao longo do semestre em forma de tarefas. Cada uma das tarefas englobava uma ou mais dessas práticas. Assim, foram propostas as tarefas: T1 (criar e planejar), T2 (experimentar), T3 (colaborar), T4 (divulgar), T5 (materializar) e T6 (apresentar). Como prática reflexiva, foi proposta uma última tarefa T7. Nesta tarefa, os alunos deveriam realizar anotações ao longo do semestre em formato de diário, além de responder algumas perguntas que sintetizariam o que aprenderam como estudantes de empreendedorismo e quais aspectos emocionais (especialmente aqueles relacionados como a paixão) emergiram durante a experiência educacional. A partir das fontes utilizadas (documentos contextuais e de aprendizagem, entrevistas, observação ampliada e focada), foram geradas três diferentes narrativas: (a) singularidades do contexto educacional na aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico, (b) dimensão emocional e paixão da aprendizagem dos estudantes para o empreendedorismo artístico e (c) dimensão emocional da aprendizagem do educador para o empreendedorismo artístico.

### **6.2.3 Análise: contextos educacionais para a resiliência emocional**

As experiências de educação empreendedora nas artes possibilitaram a identificação de quatro contextos educacionais emocionalmente desafiadores (contexto da prática, contexto do desconhecido, contexto de tensão entre arte e empreendedorismo e o contexto dos tipos emocionais desafiadores). O **primeiro contexto** é o educacional da prática. Experimentar na prática os desafios pertinentes à atividade empreendedora exigiu dos estudantes uma postura bastante resiliente. Em geral, percebemos que as diferentes práticas propostas (especialmente as práticas de criar, planejar e materializar) geraram situações emocionalmente desafiadoras. Ao iniciarem as tarefas práticas, algumas coisas pareciam “não fluir”, o que gerou diversos “pensamentos negativos, medos e dúvidas (G3)”. Por exemplo, a prática de *criar* não está relacionada apenas às ações criativas livres. Relaciona-se também com a seleção e descarte de ideias, o que gerou bastante frustração para as mentes criativas dos estudantes de música. Os

relatos mostram que, na prática, a definição e delimitação de um tema ou ideia, não foi considerado uma tarefa simples. Segundo o estudante A5, “o processo de mensurar ideias mais abstratas e subjetivas, tornando-as mais concretas e objetivas, foi bastante desafiador”. As diversas possibilidades criativas geraram em alguns casos uma “chuva de ideias”, frequentemente “pouco claras”, que levou os estudantes a não saberem “como unificá-las ou lidar com elas (C5)”. As tarefas relacionadas ao *planejar* foram também consideradas fontes de ansiedade. Observamos que definir as ações previamente torna-se estressante quando se tem a “consciência de que as coisas estão sujeitas a mudanças repentinas (A4)”. A prática da *materialização* talvez tenha sido a mais desafiadora de todas. Para a maioria dos estudantes, o projeto parecia muito mais fácil e promissor enquanto estava apenas no plano das ideias. Foi necessária muita resiliência emocional para que os aprendizes lidassem com as diferentes dificuldades ou impossibilidades que surgiram.

*Um dos momentos críticos foi aprender a lidar com a materialização do produto em meio a inúmeras dificuldades. O trabalho em grupo realizado à distância, a falta de equipamentos, o aspecto emocional. Todas estas questões, me fizeram pensar em abandonar a matéria, mas com a ajuda dos integrantes do grupo, reuni forças para ir além e não desistir (Estudante F3).*

O **segundo contexto** educacional refere-se ao desconhecido. O enfrentamento do desconhecido foi mais uma situação bastante desafiadora durante a prática pedagógica do empreendedorismo artístico. Ao serem incitados a lidar com uma série de atividades com as quais nunca haviam se deparado anteriormente, os estudantes foram retirados de suas zonas de conforto de modo bastante provocativo. Lidar com ferramentas tecnológicas, falar em público e gravar vídeos foram algumas das tarefas inéditas propostas. Estas tarefas causaram em alguns estudantes “emoções que não eram boas (G3).” As tarefas que exigiram capacidade de reflexão e escrita também foram consideradas trabalhosas. A maioria dos estudantes estava mais familiarizada com as atividades cotidianas da música (tocar, produzir, criar arranjos). Assim, o desafio de ler, escrever e refletir foi considerado “bem difícil, por envolver atividades que exigem um tipo de vivência que não possuíam (F1)”. Relatos como os do estudante B5, segundo o qual “uma das coisas que mais exigiram resiliência emocional foi a pressão para honrar o calendário da disciplina” e do estudante G1, que afirma ter enfrentado “problemas para cumprir os prazos das atividades” evidenciam que o cumprimento das tarefas dentro de prazos estabelecidos, algo bastante distante da realidade de muitos artistas criativos, foi também um desafio completamente novo.

O **terceiro contexto** educacional envolve a tensão entre arte e empreendedorismo. Encontrar o equilíbrio entre arte e empreendedorismo foi uma tarefa complexa para muitos discentes. A atividade empreendedora exigiu uma série de ações, reflexões e escolhas que entraram em conflito com as pretensões artísticas que alguns estudantes já possuíam. Desde a prática da criação do produto, os estudantes sentiram-se divididos entre “algo mais artístico e ideias de caráter mais funcionalista (A5)” para seus projetos pessoais. Muitas vezes, a tarefa de “levar a sério” a prática musical afetou a “concepção acerca do estilo leve de viver (E5)” com o qual alguns se identificavam. Essa tensão entre o artista criador e o empreendedor que precisa organizar, executar e até mesmo criar com algumas limitações fez emergir certos conflitos emocionais durante todo o processo educacional.

O **quarto contexto** educacional trata de tipos emocionais desafiadores. Dentro do processo educacional do empreendedorismo artístico, identificamos um contexto no qual determinadas emoções desafiadoras como o medo (estudantes C1, A2, B4 e E5), insegurança (estudantes A5, B4), desespero (estudantes A1, D3) e frustração (estudantes A4, B5) foram apontadas com grande frequência. A emoção mais citada pelos estudantes foi a ansiedade. No relato do estudante B5, ele revela que, durante uma determinada semana, apesar de ter obtido um resultado satisfatório, sentia-se “negativamente ansioso ao pensar no futuro do projeto (B5)”. Esta emoção pôde ser verificada também através da fala do estudante A2, que confessou ficar tão ansioso para atingir o término do projeto que até mesmo “negligenciava as aulas, optando por trabalhar na materialização de seu produto (A2)”.

#### **6.2.4 Análise: práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional**

Durante a análise do material empírico, identificamos cinco práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional: prática da solidariedade, prática da paixão artística, prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso, prática do progresso gradual, prática da estratégia cotidiana.

**Prática da solidariedade.** O apoio dos colegas, parentes, amigos e do próprio professor pesquisador foi essencial na construção da resiliência emocional dos estudantes. Durante a prática educacional, a crítica colaborativa das pessoas com as quais conviviam os auxiliou bastante no enfrentamento dos desafios emocionais. Esse *feedback* construtivo foi considerado “revigorante (B5)”. Embora a prática empreendedora seja desafiadora, contar com os amigos “tornou o processo mais prazeroso e melhorou bastante as experiências (B4)”. A solidariedade foi primordial no enfrentamento das dificuldades. Em geral, percebeu-se que, assim como a estudante D3, que considerou de grande importância trabalhar com “colegas e amigos



maravilhosos, que sempre deram força uns aos outros e acabaram por contribuir de forma importante para a materialização dos projetos (D3)”, a ajuda que os estudantes ofereciam uns aos outros foi uma prática muito importante no enfrentamento dos desafios emocionais. O depoimento do estudante B3 exemplifica com bastante clareza essa percepção.

*No trabalho em grupo com os meus amigos, usamos muito o apoio uns dos outros para concluirmos com êxito nosso projeto, mesmo que em alguns momentos tenhamos pensado em desistir frente às demandas de distanciamento social e do semestre atípico (estudante B3).*

**Prática da paixão artística.** No processo educacional do empreendedorismo artístico, identificamos que a *paixão artística* estimulou os estudantes a serem resilientes no enfrentamento dos desafios emocionais que surgiram em diferentes momentos. Mesmo quando citavam outras emoções como a felicidade, entendemos que a paixão pela arte é que possibilitava a vontade de seguir em frente, mesmo em um ambiente caracterizado pelo risco e pela incerteza. É o que podemos extrair do depoimento do estudante D3: “Essa felicidade, para mim é a razão de continuar nessa estrada tão incerta. Tocar alguém com uma mensagem positiva e a fazer sentir-se em um lugar maravilhoso e inédito (diário empreendedor, D3)”. A paixão pela arte, por emocionar-se e por emocionar os outros com a sua música faz com que o estudante não apenas decidisse prosseguir em sua carreira musical, mas também o tornou mais resiliente diante de todos os desafios da disciplina de empreendedorismo artístico.

A forma apaixonada com que os estudantes se dedicaram aos produtos musicais os mantiveram firmes no enfrentamento das dificuldades, mesmo nos momentos mais desafiantes. Foi a paixão “pelo instrumento musical (E5)” ou “pelo que o projeto artístico representa (H3)” que os moveram para “superar os desafios diários (E5)”. Entretanto, apesar de tornar os estudantes mais resilientes frente aos desafios emocionais, a paixão artística pode também desequilibrá-los. A estudante A4, por exemplo, narra que agir de modo menos passional ajudou a atingir uma maior objetividade na análise dos cenários. Para ela, é preciso estar atento para que a sua paixão pela arte não a “cegue” enquanto busca um resultado profissional satisfatório para o seu empreendimento artístico.

**Prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso.** Aprender com o fracasso ou com as falhas foi uma estratégia utilizada pelos estudantes em seus percursos como empreendedores aprendizes. Ao invés de alimentar o desânimo gerado pela derrota, a estudante A1, por exemplo, aprendeu que “podemos extrair motivação a partir de um momento em que algo não sai como planejado”. Os estudantes demonstraram ter aprendido que os problemas podem ser

“oportunidades para aprender (D5)”, desde que se desenvolva a capacidade de “aprender com os erros (E5)”. Os exemplos de empreendedores que não desistiram após fracassarem uma ou mais vezes também contribuíram no aprendizado para a resiliência emocional. O estudante D1 narra ter aprendido na aula que “devemos continuar tentando após fracassar, pois negócios que fracassam podem transformar-se em outros (diário empreendedor D1)”. Durante a prática educacional, observamos que os estudantes foram motivados pelos casos expostos na sala de aula sobre empreendedores que persistiram, mesmo diante das adversidades, aproveitando as falhas e até perdas para se fortalecerem com isso. Além disso, as falhas dos projetos piloto serviram como aprendizado para os estudantes. Eles se acostumaram com os erros apontados pelos colegas e pelo professor pesquisador, aprendendo a aproveitar críticas e pequenas falhas como oportunidade para melhorarem no “próximo empreendimento” (o projeto definitivo a ser exposto no final da disciplina).

**Prática do progresso gradual.** O progresso gradual serviu como uma ferramenta de resiliência na experiência de EEA. O progresso real, construído pelas pequenas vitórias e avanços em direção a uma meta clara desencadeia emoções positivas que podem afastar pensamentos negativos (Amabile & Kramer, 2013). O sucesso atingido durante os desafios intermediários enfrentados no processo pedagógico gerou emoções ou impressões positivas que fortaleceram os estudantes. Foi possível perceber a confiança e a força que alguns deles adquiriram em meio aos percalços enfrentados, ao perceberem a “sucessiva sensação de que estavam subindo degraus e conquistando espaços (D1)”. Esses pequenos avanços tornaram os estudantes mais resilientes, mesmo que tenham enfrentado algumas dificuldades. Para o estudante A4, “atingir metas e analisar os resultados colaborou para uma maior resiliência emocional, para acalmar os pensamentos e conquistar os melhores resultados (A4)”. A cada pequena vitória, percebida pelas metas claras que foram propostas na disciplina, as dificuldades atingiam menos os estudantes, que se sentiam mais fortalecidos para prosseguir diante das adversidades. A “felicidade sentida a cada etapa concluída (A2)” ou a confiança potencializada pela “emoção de ver o trabalho parcialmente finalizado (B2)” foram algumas das declarações que confirmam esta conclusão.

**Prática da estratégia cotidiana.** A ansiedade e a insegurança são duas das emoções mais presentes no processo empreendedor (Albashrawi & Alashoor, 2017; Franco & Sanches, 2016). A partir das nossas observações neste estudo, percebemos que também foram frequentemente citadas pelos estudantes durante a prática educacional. Em certa medida, ansiedade e a insegurança podem ser geradas pela sensação de incerteza ou falta de metas

claras. A estratégia cotidiana, seguido de uma execução eficaz tendeu a trazer uma sensação de eficiência, controle e segurança, que auxiliou os estudantes no enfrentamento da insegurança e da ansiedade. Delinear uma estratégia “facilitou o cumprimento e visualização geral do projeto e possibilitou uma maior clareza para a definição dos passos seguintes (A4)”

Ainda que a estratégia de um empreendimento necessite de certa flexibilidade, em especial na prática empreendedora realizada em ambientes instáveis (Whittington & Vaara, 2012), uma linha guia para as práticas cotidianas trouxe uma certa estabilidade emocional na prática educacional. Segundo o relato do estudante C1, ficou evidente que quanto mais ele se organizava, planejava e executava na prática as atividades, guiado pela estratégia escolhida, maior era a “sensação de eficiência e segurança”. De certo modo, observamos que algumas situações desafiadoras típicas do empreendedorismo artístico, como o choque entre criatividade e eficiência da execução dessas ideias criativas nem chegaram a surgir, ou foram bastante suavizadas. Nesse sentido, entendemos que a aplicação prática da estratégia apresentou um efeito não apenas paliativo dos problemas, mas também preventivo. A lógica aqui é que os percalços e desafios puderam ser minimizados previamente. Ser resiliente emocionalmente, neste caso, foi recorrer ao foco no problema (Lazarus & Folkman, 1984), seguindo o plano de ensaio para que as tensões (que ocorreriam mesmo com toda organização) sejam dissipadas. A resiliência nesse caso pode ser interpretada como um processo dinâmico para lidar com a incerteza (Sutcliffe & Vogus, 2003). O depoimento do estudante C1 ilustra com clareza esta ideia: “A organização para as atividades nos ajudou principalmente quando começamos a tocar e colocar em prática o que foi planejado nas reuniões. Tudo foi fluindo criativamente sem muito esforço porque já sabíamos o que fazer, e não perdemos tempo para escolher em qual direção seguir (C1)”.

Curiosamente, apesar de ter contribuído para o enfrentamento dos desafios emocionais, a própria tarefa de definir e seguir uma estratégia também gerou “expectativa e ansiedade, já que as coisas sempre estão sujeitas a mudanças (A4)”. Outros estudantes reforçaram esta percepção ao sugerir que definir um planejamento de atividades de uma só vez pode “assustar um pouco as pessoas que não estão acostumadas a gerenciar suas atividades (C3)” e que pensar no cumprimento de tantos prazos “quase os fizeram desistir (C5)”.

### 6.3. DISCUSSÃO: EMOÇÃO E RESILIÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Na busca de nosso objetivo de pesquisa, descobrimos uma série de informações a respeito das relações entre Resiliência emocional e EE. Observamos que na prática educacional para o empreendedorismo existem alguns contextos importantes no que tange aos desafios emocionais (contexto da prática, contexto do desconhecido, contexto de tensão entre arte e empreendedorismo e o contexto dos tipos emocionais desafiadores). Identificamos também cinco práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional (prática da solidariedade, prática da paixão artística, prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso, prática do progresso gradual, prática da estratégia cotidiana).

#### 6.3.1 Emoção na educação empreendedora

Este trabalho traz um importante avanço para os estudos em educação empreendedora ao ampliar as discussões a respeito das emoções dentro do campo, com ênfase na importância do desenvolvimento da resiliência emocional. A partir dos resultados obtidos, novas perspectivas podem emergir na teoria sobre educação empreendedora a respeito da RE. Existem, no mínimo, três novas reflexões a serem desenvolvidas, que podem também gerar novos desafios.

A **primeira reflexão** diz respeito à importância dos diferentes contextos para o desenvolvimento da resiliência emocional na educação empreendedora. Destacamos aqui os contextos da prática e o contexto dos tipos emocionais desafiadores. Todas as fontes de resiliência emocional observadas durante o estudo foram evidenciadas devido à abordagem pedagógica ancorada na *prática*. Foi através das práticas (da paixão artística, da mentalidade e aprendizagem do fracasso, do progresso gradual e da estratégia cotidiana) que descobrimos diferentes maneiras pelas quais os estudantes conseguiram ser resilientes emocionalmente. Até mesmo quando utilizamos recursos pedagógicos de cunho teórico, como os estudos de caso em vídeo ou textos, entendemos que a perspectiva de aplicação na prática potencializou a reflexão acerca da importância da resiliência emocional. O entendimento do contexto da prática para o desenvolvimento da resiliência emocional pode gerar avanços para o campo da educação empreendedora. Autores como Guerardi (2019) através de sua contribuição sobre os estudos baseados na prática e Neck et al. (2014), que ressaltam a importância da prática para a formação dos empreendedores podem enriquecer a discussão sobre o contexto da prática e o desenvolvimento da resiliência emocional na educação empreendedora. O presente estudo lança um foco de atenção nas relações entre o contexto da prática e o desenvolvimento da resiliência emocional, discussão até então basicamente inexistente. Shepherd (2004), com seu

trabalho a respeito de atividades voltadas a preparar os aprendizes para lidarem emocionalmente com falhas traz uma contribuição importante neste sentido. Entretanto, embora o autor sugira uma metodologia menos ancorada na teoria, o estudo ainda limita-se a sugerir atividades como palestras ou, no máximo, simulações.

No que tange ao contexto das *emoções desafiadoras*, se já não existem muitos estudos sobre as emoções em geral na educação empreendedora, sabe-se ainda menos sobre emoções específicas. Nosso estudo aponta que a ansiedade foi uma das emoções mais observadas nas experiências educacionais realizadas. A teoria em empreendedorismo confirma que esta é uma das emoções negativas mais desafiadoras no processo empreendedor (Albashrawi & Alashoor, 2017; Franco & Sanches, 2016) e pode enriquecer nossa compreensão acerca do seu impacto na educação empreendedora. A mesma lógica pode ser aplicada para outras emoções negativas específicas que impactam o empreendedorismo como o medo (Welpel et al., 2012) a culpa (Martí & Fernández, 2015), a vergonha (Doern & Goss, 2014).

A **segunda reflexão** aponta para a possibilidade de aprofundarmos o entendimento acerca das práticas específicas que estimularam a resiliência emocional dos estudantes durante o processo educacional do empreendedorismo (prática da solidariedade, prática da paixão artística, prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso, prática do progresso gradual, prática da estratégia cotidiana). Entendemos que estas práticas revelam diferentes fontes de resiliência emocional dentro da educação empreendedora.

*Solidariedade como fonte de resiliência emocional.* A prática da solidariedade revelou-se como uma fonte de resiliência emocional. Isso suporta alguns achados anteriores de Arpiainen et al (2013), que consideram a aprendizagem colaborativa (trabalho de equipe) um suporte para momentos emocionalmente difíceis da educação empreendedora. Aplicamos este entendimento de solidariedade não apenas em relação às tarefas realizadas em equipe, mas para todo o contexto positivo que pode ser estabelecido nos ambientes educacionais, através de incentivos e críticas construtivas. Essa reflexão abre uma oportunidade para a elaboração de novas pedagogias baseadas não apenas no aprimoramento da prática de trabalho em equipe, mas também na utilização da crítica colaborativa como ferramenta educacional. Os estudantes podem compartilhar com seus colegas dificuldades e dúvidas, recebendo em contrapartida tanto o apoio emocional quanto o *feedback* avaliativo de forma construtiva.

*Paixão e criatividade como fonte de resiliência emocional.* Foi percebido que a prática da paixão pode servir como uma fonte de resiliência emocional. Consistente com a teoria sobre

empreendedorismo, segundo a qual a paixão é o combustível que impulsiona os empreendedores em seus esforços diários (Cardon et al., 2009), motivando-os a persistir diante dos obstáculos (Chen et al., 2009), a paixão também mostrou-se eficaz como um recurso para que os estudantes de empreendedorismo enfrentassem os desafios emocionais aos quais foram submetidos. Esta constatação é corroborada por outros autores ao destacarem o potencial das emoções positivas para desfazer os efeitos das emoções negativas, considerando-as, inclusive, como uma das principais bases da resiliência emocional (Fredrickson et al. 2003).

Corner (2017) ressalta a necessidade de explorar empiricamente o papel das emoções positivas nas trajetórias do funcionamento emocional e psicológico após o fracasso do empreendimento. Nesse sentido, nosso estudo contribui para a teoria sobre o empreendedorismo ao demonstrar como a paixão pode auxiliar no enfrentamento de pequenos fracassos na prática empreendedora. Pesquisas futuras podem buscar um melhor entendimento a respeito do papel da paixão, bem como de outras emoções no enfrentamento dos fracassos e desafios que podem ocorrer na prática empreendedora dentro e fora do contexto educacional.

Sugerimos também que a discussão sobre um possível potencial negativo da paixão para o desenvolvimento da RE na educação empreendedora seja elaborada. Uma das estratégias que podem ser adotadas para tornar o empreendedor mais resiliente é exercitar o desapego em relação aos empreendimentos futuros (Corner, 2017). Entretanto, tal distanciamento emocional pode entrar em conflito com a profunda relação apaixonada que certos empreendedores mantêm com seus empreendimentos (Svejenova et al., 2011) estabelecendo muitas vezes relações semelhantes às de pais e filhos (Cardon et al., 2005).

*Mentalidade e aprendizagem do fracasso como fonte de resiliência emocional.* O fracasso foi percebido como uma oportunidade para o desenvolvimento da resiliência emocional. Apesar das emoções negativas que o fracasso costuma gerar (Ucbasaran et al., 2013), essa experiência pode levar ao aprendizado (Shepherd, Covin, & Kuratko, 2009). Aprender com os erros é também um dos catalisadores do progresso gradual. É fundamental saber encarar os problemas francamente, para que sejam analisados e recebidos com planos para superá-los e aprender com eles (Amabile & Kramer, 2013). Na verdade, ser capaz de aprender com os fracassos e até mesmo transformá-los em oportunidades é considerado uma característica da resiliência emocional (Chadwick & Raver, 2018). Embora tenha ocorrido uma considerável taxa de desistência da disciplina, muitos estudantes foram capazes de desenvolver uma mentalidade de crescimento (Neck et al., 2018) e, ao invés de serem vencidos pelas emoções negativas do fracasso, aprenderam positivamente com elas. Isso remete ao conceito

de ‘falha inteligente’ (Shepherd, Wiklund, et al., 2009), segundo o qual é possível lidar com os erros para que não se tornem traumatizantes a ponto de desestimular futuros projetos, mas transformá-los em uma fonte de estímulo.

Para aprofundar teoricamente esta reflexão, pesquisadores e educadores poderiam recorrer às ideias de Shepherd (2004). O autor propõe que as teorias sobre como empreendedores e organizações empreendedoras podem gerenciar o luto a fim de melhorar a aprendizagem com o fracasso podem ser usadas em sala de aula por educadores para melhor ajudar os alunos a aprender esta forma específica de gestão.

*O progresso gradual como fonte de resiliência emocional.* O progresso gradual também mostrou-se um grande aliado no desenvolvimento da resiliência emocional durante o processo educacional. As metas, bem como o reconhecimento do cumprimento satisfatório delas por parte dos colegas e do professor pesquisador tornaram os estudantes mais confiantes e preparados emocionalmente para o enfrentamento dos próximos desafios. Metas e encorajamento são catalisadores essenciais do progresso (Amabile & Kramer, 2013), que por sua vez torna os estudantes mais confiantes. O progresso real desencadeia satisfação, alegria e até felicidade, emoções positivas que podem afastar os pensamentos amargos (Amabile & Kramer, 2013), um processo que pode ser muito útil como tática de resiliência. Assim como é sugerido que administradores podem apostar no princípio do progresso para incentivar e motivar os funcionários (Amabile & Kramer, 2013), educadores também poderiam adotar essa estratégia para estimular a resiliência e mesmo a motivação dos estudantes. As metas, em especial, são poderosas ferramentas nesse sentido. Amabile e Kramer (2013) destacam que boa parte do sucesso dos games é devido à questão dos indicadores de progresso constantes, que fazem com que os jogadores sejam estimulados a continuar enfrentando os desafios.

*A estratégia cotidiana como fonte de resiliência emocional.* Consideramos o planejamento elaborado pelos estudantes como parte integrante da estratégia escolhida por eles. Na prática, um planejamento bem elaborado e posteriormente executado guiou os aprendizes durante a prática repleta de incertezas do empreendedorismo, conferindo-lhes maior segurança e tornando-os mais preparados emocionalmente para enfrentar os desafios. Planejar é, entre outras coisas, prever falhas. De acordo com Waugh et al. (2008), a antecipação da falha potencial corresponde a um comportamento resiliente. Lazarus e Folkman (1984) sugeriram dois tipos de enfrentamento: focado no problema e focado na emoção. O enfrentamento focado no problema é gerenciar ou mudar um problema que causa estresse, enquanto o enfrentamento focado na emoção regula as reações emocionais a situações estressantes (Lazarus e Folkman,

1984). Entendemos que gerenciar a falta de organização, direcionamento e o conseqüente stress que a ausência de uma estratégia e diretrizes claras pode gerar é uma maneira de enfrentamento focado no problema de forma preventiva, ou seja uma maneira de suavizar o desgaste emocional previsto antes que ele ocorra. A ação (no caso a execução planejada guiada por uma estratégia) pode ser interpretada como um princípio eficaz em que o empreendedor é capaz de mudar o ambiente em vez de aceitar a situação (D'Andria et al., 2018).

A ausência de diretrizes claras pode revelar uma estratégia pouco eficaz, o que pode fazer com que o empreendedor não consiga escolher um caminho a seguir devido à falta de limites definidos (Eisenhardt, 2001). Uma vez que as metas e objetivos claros criam uma proteção contra o estresse (Fredrickson, 2003), elas podem funcionar como estratégias de resiliência emocional preventiva. Ao mesmo tempo, é preciso que a estratégia adotada ofereça a segurança necessária sem, no entanto, ser inflexível.

**A terceira reflexão** relaciona-se com a influência sociocultural sobre a resiliência emocional. Este estudo lança uma nova perspectiva sobre a teoria existente em EE ao evidenciar a influência dos fatores sociais e culturais no enfrentamento dos desafios emocionais durante a prática pedagógica do empreendedorismo. Durante as diferentes práticas que revelaram fontes de resiliência emocional, a influência das interações sociais foi substancialmente relevante. A prática da paixão, que tornou os estudantes mais resilientes no processo educacional, por exemplo, foi potencializada pelo prazer que o compartilhamento desta paixão (pela música) com os outros oferecia. A paixão pode ser contagiante (Cardon, 2008) e, nesse sentido, compartilhar a prática artística com o público, bem como contagiar-se pela paixão dos colegas empreendedores tornou esta emoção ainda mais arrebatadora. A prática da solidariedade também revelou o poder de influência das interações sociais na construção da resiliência emocional. Assim como familiares, amigos e *stakeholders* são apontados pela teoria como agentes capazes de fortalecer emocionalmente o empreendedor (Danes, 2013; Markowska et al., 2015; Treffers et al., 2019), houve uma influência relevante do apoio entre os colegas para a construção da resiliência emocional.

Os estudos sobre empreendedorismo já ressaltam a relevância do aspecto sociocultural sobre as emoções (Biniari, 2012; Goss, 2005, 2008), mas esta era, até então, uma discussão pouco amadurecida dentro da EE. Uma perspectiva das emoções a partir dos estudos organizacionais e socioculturais (Elfenbein, 2007; Fineman, 2006; Harré, 1986; Le Breton, 2019; Lupton, 1998; Shott, 1979) pode vir a enriquecer o debate que iniciamos neste trabalho,



não apenas em relação à resiliência emocional, mas à temática das emoções de uma forma geral no âmbito da educação empreendedora.

### 6.3.2 Emoção na educação empreendedora nas artes

Muitos dos resultados deste estudo poderão beneficiar também as pesquisas existentes no campo da educação empreendedora nas artes (EEA). Sugerimos duas principais reflexões importantes para o campo. **A primeira reflexão** diz respeito à tensão observada entre arte e empreendedorismo e o papel do desenvolvimento da resiliência emocional no enfrentamento desta questão. O empreendedorismo artístico já demanda uma forte capacidade de resiliência emocional por conta do alto grau de incerteza que o caracteriza (Menger, 2014; Toscher, 2020). Entretanto, a tensão entre arte e empreendedorismo, que caracterizou um dos contextos observados durante nossa análise, adiciona um desafio emocional específico. O choque entre uma visão mais idealista por parte do artista empreendedor e a materialidade que envolve o processo de empreender gera um desconforto emocional que pode vir a ser bastante prejudicial para o processo formativo. Os estudos em EEA reconhecem a necessidade do desenvolvimento de certas habilidades importantes para o fortalecimento emocional dos estudantes como a persistência, adaptação ao ambiente e flexibilidade (Ballereau et al., 2015; Kooyman & Jacobs, 2015; Wyszomirski & Chang, 2015). Porém, pouco é falado sobre a importância do desenvolvimento da resiliência emocional, especialmente no diz respeito ao enfrentamento dessas tensões.

A compreensão de certas especificidades do empreendedorismo artístico pode enriquecer uma discussão sobre como tornar os estudantes mais resilientes e preparados para lidar com estes dilemas emocionais. Os artistas empreendedores são indivíduos movidos ao empreendedorismo em grande parte por motivadores não financeiros (Shepherd & Patzelt, 2018). Assemelham-se a tipos peculiares de empreendedores já identificados na literatura sobre empreendedorismo, mais impulsionados por necessidades pessoais e gosto pela independência (Mortan et al., 2014). Ao contrário do que ocorre em outros segmentos, a lógica artística do processo empreendedor está mais assentada nas identidades e nas características do trabalho artístico (Marins & Davel, 2020). Em muitos casos, o artista empreendedor busca mais a auto realização do que o sustento (Eikhof & Haunschild, 2007).

**A segunda reflexão** que propomos reafirma a importância do contexto da prática. No caso da EEA, destacamos a relevância, não apenas das ações empreendedoras comuns à maioria dos segmentos, mas especificamente da prática artística. Estudos defendem que uma EEA integrada com a prática artística pode tornar o processo educacional mais estimulante

(Ballereau et al., 2015; Essig, 2009). No ato empreendedor, a mentalidade do artista responde fortemente à necessidade de criar algo novo (Aggestam, 2007), à criação de autenticidade (Banks, 2006), e à busca por oportunidades prioritariamente artísticas (Svejenova, Slavich & Sondas, 2015). Deste modo, pedagogias voltadas ao ensino do empreendedorismo artístico baseadas apenas em planos de negócios podem afastar os estudantes que, usualmente, estão interessados em suas próprias práticas criativas (Pollard & Wilson, 2014). Curiosamente, ao mesmo tempo em que a experiência prática pode motivar a aprendizagem empreendedora para as artes, ela certamente oferecerá diferentes desafios emocionais. Existe uma carência de discussões acerca dos desafios emocionais que essa prática artística realizada dentro do processo de ensino e aprendizagem do empreendedorismo artístico trará. Essa constatação estimula um debate mais profundo, que contemple a importância do desenvolvimento da resiliência emocional para o enfrentamento destes desafios.

## CONCLUSÃO

O propósito desse artigo foi discutir, através de uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, indutivo e interpretativo, como a educação empreendedora pode ajudar os estudantes a desenvolverem a resiliência emocional, a partir de uma prática educacional do empreendedorismo artístico. Os resultados encontrados através da análise de narrativas foram: a identificação de quatro contextos educacionais emocionalmente desafiadores e cinco práticas que revelaram possíveis fontes para o desenvolvimento da resiliência emocional. Para o campo da educação empreendedora (EE), sugerimos novas reflexões a serem desenvolvidas: (a) a importância dos diferentes contextos desafiadores para o desenvolvimento da resiliência emocional na educação empreendedora, (b) aprofundamento do entendimento acerca das práticas que estimularam a resiliência emocional dos estudantes durante o processo educacional e (c) a relevância da influência sociocultural para o desenvolvimento da resiliência emocional. Propomos também duas reflexões específicas para o campo da educação empreendedora nas artes (EEA): (a) a tensão entre arte e empreendedorismo e o papel do desenvolvimento da resiliência emocional no enfrentamento desta questão e (b) a importância do contexto da prática com ênfase na prática artística.

A pesquisa contribui com a teoria existente ao oferecer uma oportunidade para que pesquisadores e educadores reflitam sobre uma educação empreendedora mais atual, sofisticada e abrangente, na qual a capacidade de ser resiliente emocionalmente seja uma prioridade na formação dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- Aggestam, M. (2007). Art-entrepreneurship in the Scandinavian music industry. In C. Henry (Org.), *Entrepreneurship in the creative industries: An international perspective* (p. 30–53). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Albashrawi, M., & Alashoor, T. (2017). The role of IT on entrepreneurial intention : The effect of general computer self-efficacy and computer anxiety. *Proceedings of 23rd Americas Conference on Information Systems, November*, 1–5.
- Almeida, K. de, Neto, S. P. de souza, Nunes, A. Q., & Sttefanello, M. (2008). A influência do ensino do empreendedorismo no potencial empreendedor do aluno. *Revista de Negócios*, 13(2), 67–76.
- Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2013). *The progress principle*. London: Harvard Business Review Press.
- Amankwah-Amoah, J., Boso, N., & Antwi-Agyei, I. (2018). The effects of business failure experience on successive entrepreneurial engagements: An evolutionary phase model. *Group and Organization Management*, 43(4), 648–682. <https://doi.org/10.1177/1059601116643447>
- Araujo, G. F., & Davel, E. P. B. (2020). Experiência emocional na educação empreendedora: Emoção como dinâmica de aprendizagem. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(2), 89–115. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n2.1676>
- Arpiainen, R. L., Lackéus, M., Täks, M., & Tynjälä, P. (2013). The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education learning process. *Trames*, 17(4), 331–346. <https://doi.org/10.3176/tr.2013.4.02>
- Ávila, A., & Davel, E. (2019). Empreendedorismo e emoções: Conexões e desafios para o empreendedorismo cultural. *XXII Semead - Seminários em Administração*.
- Ballereau, V., Sinapi, C., Toutain, O., & Juno-Delgado, E. (2015). Developing a business model: The perception of entrepreneurial self-efficacy among students in the cultural and creative industry. In O. Kuhlke, A. Schramme, & R. Kooyman (Orgs.), *Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice*. (p. 164–177).
- Bastos, A. T., & Peñaloza, V. (2006). Educação empreendedora e inserção profissional: O perfil dos alunos de uma instituição de ensino superior. *Revista Organizações em Contexto*, 2(4), 143–164. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v2n4p143-164>
- Biniari, M. G. (2012). The emotional embeddedness of corporate entrepreneurship: The case of envy. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36(1), 141–170. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00437.x>
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349–361.
- Bonanno, G. A. (2012). Uses and abuses of the resilience construct: Loss, trauma, and health-related adversities. *Social Science and Medicine*, 74(5), 753–756.
- Bowey, J. L., & Easton, G. (2007). Entrepreneurial social capital unplugged: an activity based analysis. *International Small Business Journal*, 25(3), 273–306.

- Brown, R. B. (2000). Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. *Management Learning*, 31(3), 275–293.
- Canopf, L., Appio, J., Bulgacov, Y., & Camargo, D. de. (2018). *Prática Docente no Ensino de Administração*. 25(86), 371–391.
- Cardon, M. S. (2008). Is passion contagious? The transference of entrepreneurial passion to employees. *Human Resource Management Review*, 18(2), 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.04.001>
- Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J., & Drnovsek, M. (2009). The nature and experience of entrepreneurial passion. *Academy of Management Review*, 34(3), 511–532. <https://doi.org/10.5465/AMR.2009.40633190>
- Cardon, M. S., Zietsma, C., Saporito, P., Matherne, B. P., & Davis, C. (2005). A tale of passion: New insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor. *Journal of Business Venturing*, 20(1), 23–45. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2004.01.002>
- Chadwick, I. C., & Raver, J. L. (2018). Psychological Resilience and Its Downstream Effects for Business Survival in Nascent Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 44(2), 233–255. <https://doi.org/10.1177/1042258718801597>
- Cheung, C., & Au, E. (2010). Running a small business by students in a secondary school: its impact on learning about entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 13, 45–63.
- Corner, P. D., Singh, S., & Pavlovich, K. (2017). Entrepreneurial resilience and venture failure. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 35(6), 687–708. <https://doi.org/10.1177/0266242616685604>
- D'Andria, A., Gabarret, I., & Vedel, B. (2018). Resilience and effectuation for a successful business takeover. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 24(7), 1200–1221.
- Danes, S. M. (2013). Entrepreneurship success: ‘the lone ranger’ versus ‘it takes a village’ approach? *Entrepreneurship Research Journal*, 3(3), 277–285.
- Davidsson, P., & Gordon, S. R. (2016). Much ado about nothing? The surprising persistence of nascent entrepreneurs through macroeconomic crisis. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 40(4), 915–941.
- Davies, R., & Gauti, S. (2013). *Introducing the creative industries: From theory to practice*. London: Sage Publications.
- Doern, R., & Goss, D. (2014). The role of negative emotions in the social processes of entrepreneurship: power rituals and shame-related appeasement behaviors. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(4), 863–890.
- Dornelas, J. C. A. (2015). *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. Rio de Janeiro: Empreende / LTC.
- Eikhof, D. R., & Haunschild, A. (2007). For art's sake! Artistic and economic logics in creative production. *Journal of Organizational Behavior*, 28(5), 523–538.
- Elfenbein, H. A. (2007). Emotion in organizations: A review and theoretical integration. *Academy of Management Annals*, 1(1), 315–386.

- Elmuti, D., Khoury, G., & Omran, O. (2012). Does entrepreneurship education have a role in developing entrepreneurial skills and ventures effectiveness? *Journal of Entrepreneurship Education, 15*, 83–98.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press: London.
- Essig, L. (2009). Suffusing Entrepreneurship Education throughout the Theatre Curriculum. *Theatre Topics, 19*(2), 125–138. <https://doi.org/10.1353/tt.0.0067>
- Fineman, S. (2006). Emotion and Organizing. In S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence, & W. Nord (Orgs.), *The SAGE Handbook of Organization Studies* (p. 543–564). London: Sage Publications.
- Fisk, G. M., & Dionisi, A. M. (2010). Building and sustaining resilience in organizational settings: The critical role of emotion regulation. *Research on Emotion in Organizations, 6*(167–188.).
- Franco, M., & Sanches, C. (2016). Influence of emotions on decision-making. *International Journal of Business and Social Research, 1*, 40–62. <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1936.02260080114007>
- Fredrickson, F. B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought–action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313–332.
- Gangi, J. (2014). *Arts entrepreneurship: an essential sub-system of the artist’s meta-praxis*.
- Genet, J. J., & Siemer, M. (2011). Flexible control in processing affective and non-affective material predicts individual differences in trait resilience. *Cognition and Emotion, 25*(2), 380–388.
- Gherardi, S. (2019). *Conduct Practice based study* (2<sup>o</sup> ed). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.
- Goss, D. (2005). Entrepreneurship and ‘the social’: Towards a deference-emotion theory. *Human Relations, 58*(5), 617–636.
- Goss, D. (2008). Enterprise ritual: A theory of entrepreneurial emotion and exchange. *British Journal of Management, 19*(2), 120–137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00518.x>
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Harré, R. (1986). An outline of the social constructionist viewpoint. In R. Harré (Org.), *The social construction of emotions* (p. 2–14). New York: Basil Blackwell.
- Jenkins, A. S., Wiklund, J., & Brundin, E. (2014). Individual responses to firm failure: Appraisals, grief, and the influence of prior failure experience. *Journal of Business Venturing, 29*(1), 17–33.
- Jones, S., & Underwood, S. (2017). Understanding students’ emotional reactions to entrepreneurship education: A conceptual framework. *Education & Training, 59*(3), 57–58.
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. *Journal of Business Venturing, 18*(2), 283–300. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00098-8)

- Keller, P., & Kozlinska, I. (2019). Entrepreneurial Affect and Emotions in Entrepreneurship Education Impact Research: A Systematic Review and Research Agenda. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2(4), 281–307.
- Khair, M. (2017). *Culture and commerce: The value of entrepreneurship in creative industries*. Stanford: Stanford University Press.
- Kim, J.-H. (2016). *Understanding Narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. London: Sage Publications.
- Kolb, B. M. (2015). *Entrepreneurship for the creative and cultural industries* (R. Rentschler (org.)). London: Routledge.
- Kooyman, R., & Jacobs, R. (2015). The entrepreneurial and re-thinking art management education. In O. Kuhlke, A. Schramme, & R. Kooyman (Orgs.), *Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice*. (p. 110–121). Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- Krueger, N. F., & Sussan, F. (2017). Person-level entrepreneurial orientation: Clues to the ‘entrepreneurial mindset’? *International Journal of Business and Globalisation*, 18(3), 382–395.
- Küttim, M., Kallaste, M., Venesaar, U., & Kiis, A. (2014). Entrepreneurship Education at University Level and Students’ Entrepreneurial Intentions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, 658–668. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.910>
- Lazarus, R. S. (1993). (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.
- Le Breton, D. (2019). *Le Breton 2019 Antropologia das emoções*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lupton, D. (1998). *The emotional self: a sociocultural exploration*. London: Sage Publications.
- Marins, S. R., & Davel, E. P. B. (2020). Empreendedorismo cultural e artístico: veredas da pesquisa acadêmica. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 14(4), 115–140. <https://doi.org/https://doi.org/10.12712/rpca.v14i4.46268>
- Markowska, M., Härtel, C. E. J., Brundin, E., & Roan, A. (2015). A dynamic model of entrepreneurial identification and dis-identification: An emotions perspective. *Research on Emotion in Organizations*, 11(October), 215–239. <https://doi.org/10.1108/S1746-979120150000011009>
- Martí, I., & Fernández, P. (2015). Entrepreneurship, Togetherness, and Emotions: A Look at (Post)crisis? Spain. *Journal of Management Inquiry*, 24(4), 424–428. <https://doi.org/10.1177/1056492615579786>
- Menger, P.-M. (2014). *The Economics of Creativity: Art and achievement under uncertainty*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mortan, R., Ripoll, P., Carvalho, C., & Bernal, C. (2014). Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 97–104. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2014.11.004>
- Neck, H. M., Greene, P. G., & Brush, C. G. (2014). *Teaching entrepreneurship: a practice-based approach*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Neck, H. M., Neck, C. P., & Murray, E. L. (2018). *Entrepreneurship: The practice mindset*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Patzelt, H., & Shepherd, D. A. (2011). Negative emotions of an entrepreneurial career: Self-employment and regulatory coping behaviors. *Journal of Business Venturing*, 26(2), 226–238. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.08.002>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Collakries and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38(2), 211–233. <https://doi.org/10.1177/1350507607075776>
- Pollard, V., & Wilson, E. (2014). The “entrepreneurial mindset” in creative and performing arts higher education in australia. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 3(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/109442810034002>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage Publications.
- Roundy, P. T. (2014). Doing good by telling stories: Emotion in social entrepreneurship communication. *Journal of Small Business Strategy*, 24(2), 41–68.
- Scherdin, M., & Zander, I. (2011). Art entrepreneurship: An introduction. In M. Scherdin & I. Zander (Orgs.), *Art entrepreneurship*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Shepherd, D. A. (2004). Education Entrepreneurship Students About Emotion and Learning From Failure. *Academy of Management Learning Education*, 3(3), 274–287. <http://www.jstor.org/stable/40214116>
- Shepherd, D. A., Covin, J. G., & Kuratko, D. F. (2009). Project failure from corporate entrepreneurship: Managing the grief process. *Journal of Business Venturing*, 24(6), 588–600. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.01.009>
- Shepherd, D. A., & Patzelt, H. (2018). *Entrepreneurial cognition: Exploring the mindset of entrepreneurs*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71782-1>
- Shepherd, D. A., Wiklund, J., & Haynie, J. M. (2009). Moving forward: Balancing the financial and emotional costs of business failure. *Journal of Business Venturing*, 24(2), 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2007.10.002>
- Shott, S. (1979). Emotion and Social Life: A Symbolic Interactionist Analysis. *American Journal of Sociology*, 84(6), 1317–1334. <https://doi.org/10.1086/226936>
- Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 566–591. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>
- Stamboulis, Y., & Barlas, A. (2014). Entrepreneurship education impact on student attitudes. *International Journal of Management Education*, 12(3), 365–373. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.07.001>
- Svejenova, S., Pedersen, J. S., & Vives, L. (2011). Projects Of Passion: Lessons For Strategy From Temporary Art. In G. Cattani, S. Ferriani, L. Frederiksen, & F. Täube (Orgs.), *Project-Based Organizing and Strategic Management (Advances in Strategic Management)* (Vol. 28, p. 501–527). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/s0742-3322\(2011\)0000028024](https://doi.org/10.1108/s0742-3322(2011)0000028024)

- Timmons, J. A. (1999). *New venture creation: Entrepreneurship for the 21st century*. Boston, MA: Irwin McGraw-Hill.
- Toscher, B. (2019). Entrepreneurial learning in arts entrepreneurship education: A conceptual framework. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 8(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/109442810034002>
- Toscher, B. (2020). Blank Canvas: Explorative Behavior and Personal Agency in Arts Entrepreneurship Education. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 9(2), 19–44.
- Treffers, T., Klyver, K., Nielsen, M. S., & Uy, M. A. (2019). Feel the commitment: From situational emotional information to venture goal commitment. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 37(3), 215–240. <https://doi.org/10.1177/0266242618813420>
- Tugade, M. M., & Frederickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce Experiences, back from negative emotional. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320–333.
- Ucbasaran, D., Shepherd, D. A., Lockett, A., & Lyon, S. J. (2013). Life After Business Failure: The Process and Consequences of Business Failure for Entrepreneurs. *Journal of Management*, 39(1), 163–202. <https://doi.org/10.1177/0149206312457823>
- Varbanova, L. (2017). *International entrepreneurship in the arts*. New York: Routledge.
- Verzat, C., O’Shea, N., & Jore, M. (2017). Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom. *Entrepreneurship and Regional Development*, 29(9–10), 975–1013. <https://doi.org/10.1080/08985626.2017.1376515>
- Vigotsky, L. S. A. (2010). Psicologia Pedagógica. In *Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed.* São Paulo: Martins Fontes.
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76(1), 90–112.
- Vries, H. D., & Shields, M. (2006). Towards a theory of entrepreneurial resilience: A case study analysis of New Zealand SME owner operators. *Applied Research Journal*, 5(1), 33–43.
- Welpe, I. M., Spörrle, M., Grichnik, D., Michl, T., & Audretsch, D. B. (2012). Emotions and Opportunities: The Interplay of Opportunity Evaluation, Fear, Joy, and Anger as Antecedent of Entrepreneurial Exploitation. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36(1), 69–96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2011.00481.x>
- Whittington, R., & Vaara, E. (2012). Strategy-as-Practice : Taking Social Practices Seriously. *Academy of Management Annals*.
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann Educational Books.
- Wyszomirski, M., & Chang, W. J. (2015). What is arts entrepreneurship? Tracking the development of its definition. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 4(2), 11–31.
- Zampetakis, L. A., & Kafetsios, K. (2010). Group entrepreneurial behavior in established organizations: The role of middle manager’s emotion regulation and group. In David Ahlstrom (Org.), *Emotions and Organizational Dynamism* (6), 33–61. Elsevier. [https://doi.org/10.1108/S1746-9791\(2010\)0000006006](https://doi.org/10.1108/S1746-9791(2010)0000006006)



## 7. A EMOÇÃO DO EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO: A JORNADA EMPREENDEDORA DE UM MÚSICO BAIANO (ARTIGO E)<sup>7</sup>

### Resumo

O objetivo deste caso para ensino é proporcionar aprendizagem a partir de: (a) compreensão sobre a importância e os desdobramentos das emoções para o empreendedorismo, (b) conhecimento da perspectiva sociocultural da emoção no contexto do empreendedorismo e (c) discussão sobre como a emoção é fundamental e intensa no contexto do empreendedorismo artístico. O caso narra a história de um jovem artista da música, residente na cidade de Salvador, que pretende empreender em seu trabalho musical. Durante sua jornada, o artista enfrenta todos os movimentos e desafios emocionais típicos de um empreendedor. Dentro de uma dinâmica emocional, o artista empreendedor aprende a adaptar ideias, a enfrentar dificuldades e a estabelecer parcerias. O caso pode ser útil para estudantes de administração e empreendedorismo, mas também para empreendedores culturais, artistas e administradores em geral.

Palavras chave: Emoção, Educação empreendedora, Empreendedorismo artístico

### Abstract

The purpose of this teaching case is to provide learning from: (a) understanding of the importance and consequences of emotions for entrepreneurship, (b) knowledge of the sociocultural perspective of emotion in the context of entrepreneurship and (c) discussion on how emotion is fundamental and intense in the context of artistic entrepreneurship. The case tells the story of a young music artist, residing in the city of Salvador, who intends to undertake his musical work. During his journey, the artist faces all the movements and emotional challenges typical of an entrepreneur. Within an emotional dynamic, the enterprising artist learns to adapt ideas, face difficulties and establish partnerships. The case can be useful for business and entrepreneurship students, but also for cultural entrepreneurs, artists and administrators in general.

Keywords: Emotion, Entrepreneurial education, Artistic entrepreneurship

---

<sup>7</sup> O artigo segue os padrões de formatação e referências exigidos pela Revista Pensamento Contemporâneo em Administração à qual foi submetido para avaliação e publicação.

## 7.1. CASO PARA ENSINO

Janílson (conhecido como Pepeta) sonha em empreender uma carreira musical autoral. Com 22 anos, este artista da música é oriundo do Garcia, bairro da cidade de Salvador, Bahia, terra de grande tradição em festas populares e berço de gêneros musicais como o axé e o pagode.

### 7.1.1 Empreendendo no fogo da paixão

Durante a sua infância, Janílson era um garoto comum. Assim como as demais crianças que moravam no Garcia, bairro soteropolitano em que foi criado, se entretinha em discussões sobre futebol, campeonatos de skate e outras brincadeiras. Foi na adolescência que despertou seu gosto pela música. Influenciado por seu tio Giba, um sujeito ‘boa gente’, admirador de poesia e com ótimo gosto musical, passou a ouvir cantores e grupos musicais de diversos estilos. Daí em diante, foi no mundo dos sons, ritmos e melodias que passou a criar um crescente interesse. Nas festas que começou a frequentar, era sempre a banda atuante ou o som do DJ que lhes roubavam a atenção. Aos poucos, a paixão pela música começou a direcionar Janílson rumo a um sonho que sua mãe, dona Lurdes, via com uma séria resistência: tornar-se um empreendedor da música! Um artista profissional!

DONA LURDES – “Lá vem esse menino assoviando e batucando alguma coisa”. Vive com essa cabeça na lua, pensando em cantar e tocar violão. Devia era se concentrar no curso técnico pra conseguir um emprego sério.

VIZINHA – É, Lurdes... essas coisas de música... não sei não. Começa querendo ser artista... daqui a pouco está se metendo com o que não presta.

Por outro lado, encontrava no tio Giba, seu grande admirador, apoio incondicional. Assim como outros amigos de Janílson, costumava chamá-lo de Pepeta, um apelido de infância.

JANÍLSON – Tio Giba, estive pensando em algo. Como o senhor sempre me incentiva, gostaria de te contar.

TIO GIBA – O que é, Pepeta?

JANÍLSON – Quero ser artista profissional! Cantor e compositor!

TIO GIBA – Que maravilha! Tenho certeza que com essa voz e esse talento pra compor, você vai longe! Qual será o estilo? Axé? Adoro aquela Banda Amor de Mel... Ia muito atrás do trio deles, no Carnaval...

JANÍLSON – Não, tio. O que está no auge agora é “Modão”, um tipo de música sertaneja.

TIO GIBA – Não conheço muito essas músicas atuais, mas tenho certeza que você vai se dar muito bem no seu projeto.

A ideia de iniciar uma carreira artística era presença constante na cabeça de Janílson. Vivia sonhando em transformar sua paixão musical em realidade, virar um artista profissional. Apesar disso, não tinha a menor ideia de como realizar esse projeto. Certa tarde, um vídeo promocional do *Instagram* saltou na tela do seu celular com uma oferta promissora: “Empreenda na música”. Era o anúncio de um site que oferecia dicas sobre como iniciar carreiras artísticas. De acordo com o site, era preciso gravar uma música, divulgar na internet e começar a colecionar seguidores.

Parecia tudo muito fácil. Afinal de contas, talento não lhe faltava, e algumas pessoas que já haviam escutado suas canções sempre lhes faziam boas avaliações. Entretanto, até para realizar uma simples gravação demo, era necessário um investimento. Para resolver essa questão, só existia uma alternativa: mexer nas economias que estavam reservadas para o curso técnico. Isso significava, ao mesmo tempo, investir todo o dinheiro que havia poupado e enfrentar a fúria de dona Lurdes, sua mãe, quando soubesse dos seus planos. Depois de refletir sobre o assunto e tomado por uma força meio impulsiva, Janílson decidiu:

- Vou gravar a demo. Sonho é sonho, não tem preço. Além do mais, tenho certeza que com o retorno que isso vai trazer, poderei repor o dinheiro do curso. Se é que ainda vou precisar fazer curso depois que minha carreira decolar!

Estava decidido. Realizaria sua primeira gravação com uns músicos que conhecia e divulgaria o trabalho na Internet! Agora, era só selecionar as canções, ligar para os músicos,

agendar os ensaios e pronto! Assim, tomado por uma alegria enorme e movido pela antiga paixão pela música, o jovem cantor tinha a motivação necessária para lançar-se no mundo do empreendedorismo artístico.

Os três instrumentistas escolhidos para a gravação foram o Chagas na guitarra, Betão na bateria, Chacal no baixo e, claro, voz, violão, composição e arranjos do próprio Janílson. A paixão do futuro empreendedor musical pelo projeto convenceu os músicos de que aquele trabalho geraria shows no futuro, o que fez com que aceitassem gravar a demo sem nenhum custo. Em seguida, fechou a sessão de gravação no estúdio KISSOM, principalmente por causa do técnico Marcão, conhecido por suas ótimas mixagens<sup>8</sup>. Seguindo a sugestão do guitarrista Chagas, terminou adicionando também um músico para tocar teclado e acordeom.

CHAGAS: Janílson, Modão sem um teclado para dar aquela pegada pop não rola! Também precisa de acordeom. Se não, fica ruim.

JANÍLSON: Eu não conheço nenhum tecladista que tope tocar de graça, Chagas. Muito menos um acordeonista.

CHAGAS - Tem um cara chamado Deda, que toca os dois instrumentos. Fera demais, já trabalhou até com o Carlos Vieira (famoso cantor sertanejo). Só que vai cobrar cachê.

JANÍLSON - Cachê? Quanto?

CHAGAS - Para gravar as 5 músicas... uns 2.500 reais.

JANÍLSON – O que? Loucura! Fica sem teclado.

CHAGAS - Mas, é um investimento! Quer ou não gravar algo de qualidade? Posso conversar com ele e tentar fechar um pacote. Posso dizer que você é um artista iniciante.

---

<sup>8</sup> Mixagem: etapa da produção musical na qual um engenheiro de som, utilizando diferentes ferramentas de manipulação e transformação do som, esculpe e equilibra as faixas sonoras de uma gravação para que os elementos soem bem no conjunto final.

O Chagas convenceu o tecladista Deda a reduzir um pouco o cachê, que terminou ficando 2.000 reais. Mesmo assim, depois de somados os valores do estúdio de ensaio, das horas de gravação previstas, além da alimentação dos músicos, os números começaram a preocupar o jovem artista empreendedor. 2.000 reais do cachê do Deda, mais 500 reais do estúdio, 1.000 reais de gravação e 100 do almoço e lanche do pessoal durante esses dias... totalizaram 3.600 reais!!

Os ensaios foram marcados no próprio estúdio em que gravaria as músicas. Deste modo, o técnico Marcão já poderia conhecer a sonoridade da banda antes de realizar a gravação. Foram 5 encontros que até renderam bons resultados. Os músicos aprenderam rápido os arranjos musicais que Janílson preparou e elogiaram bastante as composições. O único que não participou dos ensaios foi o tecladista Deda, a “estrela da banda”, pois afirmou que bastava ouvir as gravações do ensaio pelo celular mesmo, que ele chegaria preparado no dia que marcassem para gravar.

Até então, as coisas estavam fluindo relativamente bem. A alegria por estar ensaiando suas próprias composições era indescritível. Entretanto, como se não bastasse o dinheiro investido, Janílson estava prestes a experimentar o que todo empreendedor inevitavelmente enfrenta: os percalços do empreendedorismo. Logo, ele descobriria que, na prática, empreender não é apenas prazer e realização pessoal. Significa lidar com uma série de imprevistos e adversidades que exigem bastante energia, do ponto de vista emocional.

### **7.1.2 Enfrentando as primeiras dificuldades e vivenciando as primeiras emoções**

No dia da gravação, foi muito nervosismo! Janílson, que nunca fizera nada parecido, descobriu que empreendedor artístico acumula mil e uma funções. É motorista, carregador, comprador de lanche, organizador de horários... ufa! Como saiu de casa com antecedência, mesmo com tanta coisa para fazer, chegou ao estúdio com todos os músicos na hora certa. Bateria montada, guitarra afinada, tudo no ponto. Só faltava o tecladista Deda. A gravação estava marcada para às 14:00. Entretanto, já eram 13:45 e nada da estrela aparecer.

Janílson resolveu telefonar para o Deda, que atendeu sem muita pressa.

DEDA: Alô! Eu ia te ligar. Meu carro está na oficina e não ficou pronto. Ainda estou em

casa. Você não poderia me pegar?

JANÍLSON: Como assim? Por que você não avisou antes? Já estamos em cima da hora. Se eu sair agora, vai atrasar ainda mais. Faz o seguinte: Pega um Uber que eu pago.

DEDA: Tudo bem. Chego em 20 minutos.

Janílson controlou os nervos. Mas, já ficou irritado com a irresponsabilidade do músico!

Uns 30 minutos depois, o Deda chegou e a gravação, já com 1 hora de atraso, foi iniciada. Junto com ela, começou um verdadeiro festival de imprevistos. Falha em um microfone, um músico erra uma nota, o próprio Janílson esquece um trecho da letra... e o relógio, que não perdoa, não parava. Resultado: o tempo acaba; das cinco músicas que deveriam ser gravadas, ficaram prontas apenas duas. O dono do estúdio não podia prolongar o tempo, pois já havia agendado uma outra banda para o período seguinte.

Janílson saiu frustrado e cansado. A tristeza era evidente. Assim que concluíram a gravação, esperou que o técnico Marcão lhe entregasse uma prévia das duas músicas prontas e mixadas e as transferiu para seu *pen drive*. Apesar, dos imprevistos, as duas músicas ficaram com uma qualidade razoável. Pelo menos, era o suficiente para um pontapé inicial.

No dia seguinte, com a cabeça mais descansada, Janílson acordou mais empolgado. A primeira coisa que fez foi criar um canal no *Youtube* e uma conta no *Instagram* com o seu nome: “Janílson Ribeiro”. Fez o *upload* das duas músicas para as redes sociais, adicionou um monte de *hashtags*: “#modao”, “#modaoestourado”, #janilSORibeiro”, dentre outras. Além disso, começou a mostrar as músicas gravadas para seus amigos Lana, Moacir e também seu grande admirador: o tio Giba. As impressões foram ótimas. Todos adoraram as músicas e comentaram que já tinham uma cara de sucesso.

Aproveitando que já estava na rua, Janílson resolveu passar em dois bares para deixar uns cartões de visita e dois *pen drives* com as gravações promocionais, além do link para o *Instagram*. Os donos não estavam presentes, mas os gerentes garantiram que entregariam o material. Além disso, passou na sede da rádio local para falar com o responsável pela programação e entregou as músicas. A rádio reservava um horário para tocar canções de artistas

novos, o que era uma excelente oportunidade!

Parecia que tudo estava encaminhado. O trabalho havia sido iniciado: os contatos feitos, redes sociais prontas e as pessoas elogiavam as músicas. A empolgação e a alegria voltaram a tomar conta da cabeça de Janílson. Finalmente, a sua paixão pela música estava sendo vivenciada na prática. Transformara-se em um artista empreendedor! Todavia, essa experiência de empreender na música era uma montanha russa de emoções. Um dia a ansiedade, no outro a alegria, em seguida uma tristeza e logo uma felicidade.

### 7.1.3 Encarando a frustração do fracasso empreendedor e artístico

Durante aquela semana, a cada meia hora Janílson checava o canal do *Youtube* e o *Instagram* para ver o engajamento dos seguidores. No primeiro dia, apenas as visualizações e comentários dos amigos. No segundo dia, também. No terceiro... a mesma coisa. As checadas de meia em meia hora passaram a ocorrer a cada uma hora, depois a cada turno... depois a cada dia. E nada de visualizações... nem de pessoas comentando sobre as músicas. A quantidade de curtidas não aumentava, mas a ansiedade... crescia ferozmente.

Para piorar, ao entrar em contato com todos aqueles que receberam sua demo na semana anterior, percebeu que, assim como no mundo virtual, nenhum progresso tinha ocorrido. Dos dois bares que entregou o pen drive, um deles disse que já tinha o contato de um outro cantor com estilo muito parecido e fechara com ele. O outro... nem respondeu nada. Quanto à rádio, o responsável pela programação que parecia tão simpático no primeiro encontro, respondeu em uma mensagem fria pelo *WhatsApp* que não tinha escutado direito a música, mas percebeu que ele estava com poucos seguidores no *Instagram* e precisava melhorar a sua comunicação nas redes. De repente, o desânimo tomou conta de vez da mente de Janílson. No final das contas, as duas músicas gravadas com tanto esforço não o estavam levando a lugar nenhum. Não possuía muitos seguidores além dos amigos e nem conseguia a atenção da rádio, dos bares... nada.

JANÍLSON: E agora? Será que isso tudo é uma grande ilusão? Utilizei todo o dinheiro que tinha para gravar aquela *demo*... O dinheiro do curso técnico.... Será que minha mãe estava certa? Será que essa história de ser artista profissional é apenas um sonho sem futuro?...

A angústia e a frustração dominaram seus pensamentos. Em uma semana, descobriu como é difícil empreender. Mais do que o prejuízo financeiro, o prejuízo emocional não tinha consolo. Parecia que estava sem forças para reagir, como um pugilista que nem consegue ficar de pé, muito menos defender-se ou contra-atacar. Chegou até mesmo a afastar-se das pessoas. Tinha vergonha de responder as mensagens dos amigos e até dos músicos que gravaram as demos. Temia o estigma que muitas vezes é associado às pessoas que fracassam.

Quinze dias depois da gravação, o estúdio onde gravou as duas músicas entrou em contato avisando que a versão definitiva estava pronta, mas a ligação não empolgou muito Janílson. Depois dos resultados pífios da divulgação da prévia, nem estava mais animado para ouvir a versão definitiva. De qualquer modo, foi até o estúdio, inclusive porque ainda precisava pagar a segunda parte da gravação. Que tristeza!

DONO DO ESTÚDIO: E aí, rapaz! Está divulgando as músicas? Já fechou muitos shows?

JANÍLSON: É... estou divulgando aos poucos... e estou para fechar algumas coisas...

O dono do estúdio KISSOM, observando o desânimo de Janílson e percebendo que as músicas não trouxeram nenhum resultado, fez uma cara de indiferença. Era o tipo de sujeito que não se importava muito com os problemas alheios. Além de não ligar para o insucesso do rapaz, ainda aproveitou para oferecer um desconto, caso decidisse gravar novas músicas, e foi saindo da sala.

Janílson indignado pensou sem falar nada: Gravar mais músicas? Tá de brincadeira... mal pude pagar por essas que não me renderam nada, e ainda quer que eu grave mais? Egoísta, usurário...

O técnico Marcão, ouvindo a conversa e já percebendo a frustração de Janílson, foi chegando.

TÉCNICO MARCÃO: Fala, Janílson! E a mixagem da *demo* ficou legal? Olha, essa versão definitiva que fiz ainda está melhor.



JANÍLSON: E aí, Marcão! Ficaram, cara. Obrigado pela força que você deu no dia da gravação. Mesmo naquela correria você fez um trabalho excelente! Tenho certeza que a definitiva ainda está melhor. O problema é outro...

TÉCNICO MARCÃO: E qual é?

JANÍLSON: Rapaz... tô até com vergonha. Mas, vou desabafar. Eu divulguei as duas músicas pra um monte de gente, rede social, e nada! Além do mais, nenhum bar ou rádio se interessou muito... A coisa não anda. Será que não tenho talento? Eu sei que você já gravou um monte de bandas e tem experiência. Pode dar a sua opinião sincera. Estou pronto para ouvir.

Marcão era um técnico experiente. Trabalhou em gravadoras importantes por muito tempo e viu diversos artistas surgirem e desaparecerem.

TÉCNICO MARCÃO: Olha Janilson... já que está me pedindo uma opinião... vou ser bem sincero. Quer mesmo ouvir?

JANÍLSON: Claro que quero! Não tenho talento? É isso?

TÉCNICO MARCÃO: Não é nada disso, garoto. Você tem talento demais. Adorei a sua voz. Mas assim que vocês começaram a gravar, eu já percebi um problema.

JANÍLSON: E qual foi?

TÉCNICO MARCÃO: As canções são legais. Mas, não têm muita autenticidade. Parecem demais com o que já está tocando no mercado. Falta inovação.

Janilson que julgava estar pronto para ouvir críticas se sentiu um pouco ofendido.

JANÍLSON: Inovação? Mas não dá pra ficar reinventando a roda. Modão é isso mesmo. Além disso, todo mundo gostou.

TÉCNICO MARCÃO: Tá vendo? Você está na defensiva. Não quero te ofender. Se quiser, não falo mais nada. Só achei que queria ouvir a opinião sincera de um velho profissional

do ramo.

JANÍLSON: Desculpa, cara.... você está certo. Estou deixando o meu ego atrapalhar. Acho que não quero enxergar a verdade. Estou tão triste que pensei em desistir...

TÉCNICO MARCÃO: Nada disso! Você tem muito potencial e vontade. Só precisa da estratégia certa. Empreender na música não é moleza. Não basta gravar uma canção e achar que vai ser um sucesso. Você precisa criar um produto musical inovador, que se diferencie dos demais. Além disso, não pode se deixar abater diante de uma primeira tentativa malsucedida.

Janilson sentiu-se estimulado pelas palavras positivas que aquele técnico proferia e voltou a esboçar um tímido sorriso.

JANÍLSON: Como acha que posso ser original então?

TÉCNICO MARCÃO: Tem vários aspectos. Talvez você precise de uma reformulação total. É possível que essas gravações... não sirvam!

JANÍLSON: Não Marcão! Desculpa, mas não vou jogar fora o que eu já produzi.

TÉCNICO MARCÃO: Calma! Eu sei que é complicado. Mas será que adianta insistir em algo que não funciona? É preciso pensar com a cabeça de artista, mas também ser realista. Além disso, será que Modão é a sua verdadeira vocação? Se a sua música não te emociona de verdade, não vai emocionar ninguém... E tem mais, será que em Salvador o pessoal se identifica culturalmente com isso? Será que não falta baianidade?

Janilson ficou paralisado. Por um lado, não queria abandonar o que havia produzido. Mas por outro... as palavras de Marcão mexeram profundamente com ele. Talvez o Modão tivesse sido escolhido por ser um gênero do momento, mas não se alinhasse tanto com o seu gosto musical e nem causasse uma identificação cultural forte com grande parte do público da cidade.

JANÍLSON: Caramba! Talvez você tenha razão. Mas como vou gravar novamente se não tenho mais dinheiro?

Marcão, abaixando a voz para que o dono do estúdio não escutasse, falou:

- É o seguinte... trabalho aqui e não posso afugentar os clientes. Mas sei que o dono não está nem aí pra dificuldade dos artistas. Hoje em dia, todo mundo está fazendo suas produções independentes. Em casa mesmo. Claro que não é fácil tirar um som maravilhoso de primeira. Mas com um equipamento barato, dá pra gravar *demos* em casa com boa qualidade. Pelo menos experimentar o projeto piloto. Depois, a depender do resultado, você pode investir mais.

JANÍLSON: Mas nem equipamento eu tenho.

TÉCNICO MARCÃO: Hum... Olha, você é um cara legal e amigo do Chagas, que é um ser humano de primeira. Além disso, apesar desses cabelos grisalhos aqui, ainda sinto o meu coração bater quando vejo um artista talentoso, com aquela paixão típica dos que vencem na carreira. Aparece tanto músico arrogante aqui que disse que não ajudaria mais ninguém, mas vou te dar uma força.

A fim de ajudar Janílson em seu projeto empreendedor, Marcão ofereceu emprestado um equipamento antigo que tinha em casa. Um notebook, uma placa de som e um microfone. O material já era um pouco ultrapassado, mas possibilitava um resultado razoável para o propósito. Sem o tratamento acústico adequado do estúdio, Janílson teria que improvisar um espaço de gravação em casa mesmo, mas nada que uma boa dose de criatividade e força de vontade não compensassem.

#### **7.1.4 Degustando a alegria da realização e realimentando a paixão pelo empreendedorismo artístico**

Além de ajudar com o empréstimo do material, Marcão deu umas dicas de produção musical muito importantes. Sugeriu que Janílson realizasse uma pesquisa com diferentes gêneros que estavam em alta no momento, avaliasse o cenário internacional e também a música tradicional da cidade. A ideia era criar algo que misturasse tendências atuais com elementos culturais da música de Salvador.

Depois de duas semanas ouvindo muitas coisas diferentes, Janílson começou a experimentar algumas batidas novas no computador, misturando um pouco de tudo aquilo. As

primeiras tentativas soaram meio estranhas, mas depois de algumas adaptações, começaram a surgir ideias interessantes. Faltava agora ouvir algumas opiniões para ver se aquilo agradava outros ouvidos. O primeiro a opinar foi o Chagas, seu guitarrista e amigo.

JANÍLSON – Olá. Tudo bem? O que você acha?

CHAGAS – Eu acho equilibrado. A introdução é bem legal. Será que o público vai receber bem? É muito diferente...

JANÍLSON – Eu tentei lançar uma coisa lugar comum e não deu em nada. Se eu quiser me destacar, tenho que inovar. O Marcão deu essa dica e concordo com ele. Inovação envolve risco. Se não for algo novo, não é arte, nem empreendedorismo. Tem que ter coragem e experimentar.

CHAGAS – Bem, isso é verdade. Além do mais, acho que Salvador gosta de novidade e é criativa por natureza. A terra tem vocação pra absorver coisas novas. De qualquer modo, eu colocaria algo que “grude” mais no refrão.

JANÍLSON – Pode ser. Tem que ser diferente. Mas, sem perder a pegada popular. Boa sugestão!

Janilson fez alguns ajustes adicionais e marcou com os músicos a gravação definitiva das novas canções. Depois de pronto, só precisou levar o arquivo no estúdio KISSOM para que Marcão realizasse um ajuste final na mixagem. Foi mais um investimento, mas valeu a pena. Além do mais, ter gravado a voz e os instrumentos em casa já havia possibilitado uma economia substancial.

MARCÃO – Gostei muito do resultado. Acho que você incorporou bem as dicas. Está me lembrando um pouco do que rolou no Axé dos anos 1990, mas com uma influência dos estilos atuais e ainda essa pitada eletrônica. Arrebentou!

Terminada a mixagem, Janilson voltou a procurar as rádios locais, os bares e, claro, divulgar o novo trabalho na Internet. Passada a frustração do fracasso com as primeiras músicas, a paixão artística estava sendo realimentada. Dessa vez, o resultado foi bem mais

positivo. Aos poucos, o número de seguidores do *Instagram* foi aumentando e as oportunidades de tocar ao vivo foram surgindo. A rádio continuou sem mostrar muito interesse pelas músicas, mas aqueles primeiros resultados já encheram Janílson de empolgação novamente. A cada novo pequeno degrau que subia, uma nova alegria surgia.

### 7.1.5 Resistindo aos extremos emocionais

O projeto de Janílson parecia estar bem encaminhado. Com shows acontecendo e algum dinheiro entrando. Nesse período, surgiu a oportunidade de um show privado com um cachê bem razoável. O problema era que o lugar não possuía nenhuma estrutura e o próprio Janílson teria que conseguir a sonorização.

Depois de uma série de contatos, conseguiu fechar um som razoável, que atenderia os pré-requisitos do local. Contratou um técnico de som que foi indicado por Marcão e tudo parecia correr bem. Infelizmente, um imprevisto terminou mudando tudo. Na última hora, o técnico terminou fechando um outro show e enviou um outro profissional para substituí-lo. Já na passagem de som, a banda não se entendia muito bem com o novo técnico que, além de ser limitado, pecava pelo excesso de volume.

JANÍLSON – Como é seu nome mesmo? Bigu, não é? Eu acho que os retornos estão muito altos. É possível abaixar um pouco o volume?

CHAGAS – É verdade, eu também estou achando o som que vai para o público muito alto. Estamos ouvindo de dentro do palco

BIGU – Relaxa galera, estou acostumado com show. Tem que ter volume, tem que ferver!

Apesar de não concordarem com a opinião do técnico, o show começou. O público até que estava gostando da música, mas a questão do volume alto permanecia. Por mais que os músicos sinalizassem a insatisfação, o técnico insistia em manter sua posição. Foram várias tentativas de conversa, mas não tinha jeito. Em um determinado momento, a situação ficou insuportável. Já com a cara fechada, Janílson tentou conversar mais uma vez com o técnico sobre o volume e dessa vez já foi recebido com uma certa rispidez.

JANÍLSON – Realmente, o volume está alto demais. Até o público já está fazendo sinal para abaixar!

BIGU – No meu som quem mexe sou eu. Não confia, por que contratou?

Quando Janílson ia confrontar a teimosia do técnico, uma surpresa extremamente desagradável aconteceu. Funcionários da prefeitura com aparelho de medição de som já estavam perto do palco. Era a SUPS, órgão municipal responsável pela fiscalização de poluição sonora, que havia sido chamada para resolver o problema por algum vizinho. Um dos funcionários já fazia sinal para que a banda parasse...

FUNCIONÁRIO – Boa noite! Desculpe, mas os senhores vão precisar interromper o show. Recebemos uma série de denúncias de som alto e, pelo que constatamos, está muito além do volume permitido. Quem é o responsável pelo equipamento?

JANÍLSON – Sou eu! Desculpem, eu sei que o som estava muito alto, mas vamos abaixar.

FUNCIONÁRIO – Amigo, sinto muito, mas essa é a segunda reclamação do mês neste mesmo local, vamos ter que apreender tudo...

JANÍLSON – Segunda reclamação do mês? Nunca toquei aqui antes! Nem sei do que está falando. Ninguém vai levar esse som! Ele nem é meu!

FUNCIONÁRIO – Olha companheiro, se você não nos deixar cumprir o nosso trabalho, vou ter que chamar a polícia.

JANÍLSON – Chamem quem vocês quiserem! Esse som daqui não sai!

A discussão foi se acalorando e, pouco tempo depois, a polícia chegou. Janílson, que estava bastante nervoso, terminou se exaltando. Um dos policiais, argumentando que o músico estava lhes faltando com respeito, terminou prendendo o rapaz. Sob os olhares do público e do contratante, Janílson foi sendo levado para fora do local.

JANÍLSON – Que situação, meu Deus! Não é possível! Estava tudo bem. Se aquele técnico irresponsável tivesse me escutado, nada disso teria acontecido. Que vergonha! Que raiva! Que tristeza!

Aquele imprevisto foi um choque para Janílson. Será que precisava enfrentar tantas coisas para ser empreendedor? O começo já tinha sido tão difícil! E agora, mais isso! Considerou parar com tudo. Nunca se sentira tão desanimado.

### **7.1.6 Equilibrando a emoção de empreender de verdade**

Um ano depois da primeira tentativa empreendedora de Janílson, muita coisa havia mudado. Apesar das confusões, o projeto empreendedor não parou. O estilo novo que estava experimentando não se tornou exatamente uma explosão nacional, mas acumulava uma crescente base de fãs. Com o dinheiro dos shows e até alguma renda online gerada pelos downloads pagos e monetização do *Youtube*, a vida de empreendedor musical da própria carreira já era uma realidade. A confusão que ocorrera no fatídico show, afinal, terminou se resolvendo. A prisão foi uma coisa rápida e, depois de pagar uma multa, o som também foi recuperado.

As dificuldades continuavam presentes, mas o trabalho tornava-se cada vez mais satisfatório. Em uma pequena reunião de amigos que organizou, o bate papo mostrava que a situação já era bem diferente.

TIO GIBA – Puxa Janílson, fico feliz que as coisas estejam caminhando bem. Olhei o *Instagram* ontem e vi que o número de seguidores está aumentando bastante.

LIA (amiga) – Minhas amigas amam as músicas. Vivem perguntando quando sai um vídeo novo, que dia vai ter show...

MOACIR (amigo) – A galera da faculdade também é fã.

CHAGAS – Além disso, de pouquinho em pouquinho, tem rolado no mínimo dois shows por semana. Evento social, bar, não deixa de pintar sempre uma coisinha. O bolso do guitarrista

aqui agradece muito.

JANÍLSON – Esses shows são mérito de Sandra, nossa produtora! Desde que começou a trabalhar comigo, as coisas melhoraram muito! Crédito para ela!

SANDRA (produtora) – Opa! Obrigada pelo reconhecimento. Mas, sem o talento e a força de lutador desse artista maravilhoso, nem a melhor produtora daria jeito. Eu sei que a luta do dia-a-dia não é brincadeira.

DONA LURDES – Esse meu filho não é fraco. Até hoje tenho medo da instabilidade dessa carreira de artista empreendedor. Mas, eu sei que sem isso ele não se realiza. Acho lindo essa capacidade de enfrentar os problemas e essa alegria que ele mostra nos olhos quando fala da música dele.

JANÍLSON – Obrigado Sandra, mainha e vocês todos. Eu confesso que tem semanas que bate um desânimo imenso. Aquela vez que a SUPS apreendeu o som do show mesmo.... até preso eu fui! Parece que a gente perde as forças. Mas, empreender na arte é isso mesmo. Sem resiliência emocional para enfrentar as batalhas, não tem artista empreendedor que fique de pé e continue realizando arte. Acho que é a paixão pela música que me dá essa sustentação. E o apoio dessas pessoas maravilhosas que me cercam, claro!

Vejam como são as coisas: foi por causa do fracasso dos primeiros lançamentos que terminei mudando o estilo das músicas e compondo outras. O que parecia um desastre terminou virando oportunidade. Devo isso ao Marcão; foi ele que me deu essa luz. Pena que não pôde vir hoje tomar uma cerveja com a gente.

TIO GIBA – Tudo isso só te deixou mais forte. Essa rádio ainda vai implorar pra tocar sua música...

JANÍLSON – Haha. Tio Giba, você é uma figura. Não importa se vou fazer sucesso nacional. O mercado musical está mudando muito. Se eu tiver meu nicho e continuar fazendo meu empreendimento artístico crescer sempre um pouquinho mais, isso já me deixa feliz. Bem... mas se uma emissora dessas me chamar pra um programa... até que topo.



CHAGAS – Falou o rei do próximo *reality show*!

Todos caem na gargalhada e brindam.

## 7.2. NOTAS DE ENSINO

### 7.2.1 Sinopse

O caso narra a história de um jovem artista da música, residente na cidade de Salvador, que pretende empreender em seu trabalho musical. Durante sua jornada, ele enfrenta todos os movimentos e desafios emocionais típicos de um empreendedor. Dentro deste processo, o artista empreendedor aprende a adaptar ideias, enfrentar dificuldades e estabelecer parcerias. O caso pode ser útil para estudantes de administração e empreendedorismo, mas também para empreendedores culturais, artistas e administradores em geral.

### 7.2.2 Objetivos educacionais

O caso busca suscitar aprendizagem voltada para que estudantes possam:

- Compreender a importância e os desdobramentos das emoções para o empreendedorismo
- Conhecer a perspectiva sociocultural da emoção no contexto do empreendedorismo
- Discutir como a emoção é fundamental e intensa no contexto do empreendedorismo no campo das artes

### 7.2.3 Fonte de Informações

O caso foi construído a partir de diferentes fontes: (a) observação de várias situações enfrentadas por artistas empreendedores, (b) experiências profissionais do primeiro autor deste trabalho como empreendedor no campo das artes (especificamente no segmento da música) e (c) uma pesquisa desenvolvida a partir de experiências pedagógicas na graduação em Música da uma Universidade Federal.

Ao longo de 25 anos de trajetória profissional, o primeiro autor atuou como instrumentista, arranjador e diretor musical em produtoras de áudio, orquestras, shows musicais

autorais (Carla Visi, Lazzo Matumbi, Caetano Veloso, Beto Guedes, entre outros) e produções teatrais (*Carne Fraca*, *Quem inventou o amor foi Roberto Carlos*). Essas experiências o permitiram acompanhar com proximidade as emoções vivenciadas pelos artistas empreendedores em diversas situações. Este importante aprendizado foi registrado na forma de diário de anotações de experiências a partir de várias fontes (cartazes, vídeos, fotos e matérias de jornais). Somado a isso, o primeiro autor possui experiência pessoal como empreendedor. Além de fundar e coordenar diferentes grupos musicais, criou e dirigiu uma escola de música e uma empresa de eventos especializada em música ao vivo, sonorização e iluminação. Essa vivência foi também registrada na forma de diário de anotações de experiências e gerou vários documentos (cartazes, contratos, programas de apresentações musicais e matérias de jornais).

Outra fonte importante de dados provém de uma pesquisa desenvolvida a partir de experiências de ensino na graduação em música de uma universidade federal, durante 24 meses. Em um componente curricular direcionado ao ensino do empreendedorismo musical e administração de carreira, os estudantes criaram produtos musicais inovadores e os apresentaram em um evento musical. Durante todo esse processo de aprendizagem do empreendedorismo na prática, foram utilizadas para desenvolver a pesquisa diferentes técnicas e fontes de coleta de dados (documentos produzidos pelos participantes, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas). Os **documentos produzidos pelos participantes** foram divididos em duas categorias: *documentos de aprendizagem emocional* (que forneceram informações sobre o que os estudantes aprenderam e experimentaram em termos de emoções) e *documentos de aprendizagem contextual* (que forneceram informações sobre o que os estudantes aprenderam em relação a outros tópicos específicos). Foram desenvolvidos dois tipos de **observação direta**: *observação direta focada*, voltada a absorver o máximo de informações a respeito dos aspectos emocionais relacionados ao processo de educação empreendedora e *observação direta estendida*, que objetivou colher informações a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. Os **vídeos** foram organizados em três categorias: *vídeos de aulas online* (gravações de aulas), *vídeos de performance* (gravações das apresentações dos produtos finais em palco ou em formato digital ao vivo) e *vídeos pós-performance* (gravações pós-performance de entrevista realizada por um jornalista). Também foram realizadas **entrevistas coletivas e semiestruturadas** que serviram ao propósito de comparar o que os estudantes escreveram nos documentos que produziram e o que afirmaram na entrevista em tempo real. O roteiro de entrevista foi utilizado como guia, permitindo que o espaço para a sondagem e algumas perguntas de acompanhamento fossem também improvisados no

momento.

Todas estas fontes (observação de situações enfrentadas por artistas empreendedores, experiências empreendedoras do primeiro autor deste trabalho e resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir de experiências pedagógicas) inspiraram a criação do caso para ensino. Deste modo, embora situações e nomes fictícios tenham sido utilizados na estória, as informações são inspiradas em uma série de situações verídicas.

#### **7.2.4 Uso pedagógico**

##### *Primeiro Momento - Preparação do caso*

Os estudantes devem preparar-se previamente, realizando leituras antes dos encontros em sala de aula. Devem ler os textos de Ávila e Davel (2019 e 2020), Marins e Davel (2020) e Le Breton (2019, capítulo 3).

##### *Segundo Momento – Leitura do caso*

Em sala de aula, ocorre a leitura dramática do caso para ensino. Para esta atividade, estima-se que seja necessária uma média de 35 minutos. Sugerem-se as seguintes atividades:

- a) Distribuir o texto do caso para todos os estudantes.
- b) Estabelecer de 20 a 30 minutos para que todos possam fazer uma leitura inicial e individual do caso.
- c) Selecionar 14 estudantes, um para cada personagem do caso (um narrador e 13 personagens). A escolha dos estudantes pode ser feita aleatoriamente ou por aptidão para leituras dramáticas.
- d) Posicionar os estudantes escolhidos na frente da turma, de maneira mais destacada, para realizarem a leitura. Solicita-se a esses estudantes que tentem fazer uma leitura encenada, para dar vida aos personagens e animar, dramaticamente, o caso.
- e) Discutir a leitura encenada do caso, solicitando que os estudantes exponham suas percepções sobre os acontecimentos.

### *Terceiro Momento: Análise do caso*

Para a processo de análise do caso, sugere-se as seguintes atividades:

- a) Dividir a turma em equipes de até quatro pessoas.
- b) Solicitar discussão e elaboração, em cada equipe, de uma resposta para a Questão #1, a ser apresentada para a turma.
- c) Apresentar a resposta que cada equipe elaborou para a Questão #1. As discussões podem ser realizadas logo após a apresentação de cada equipe ou no final, depois de todas as apresentações.
- d) Solicitar discussão e elaboração, em cada equipe, de uma resposta para a Questão #2, a ser apresentada para a turma.
- e) Apresentar a resposta que cada equipe elaborou para a Questão #2. As discussões podem ser realizadas logo após a apresentação de cada equipe ou no final, depois de todas as apresentações.
- f) Solicitar discussão e elaboração, em cada equipe, de uma resposta para a Questão #3, a ser apresentada para a turma.
- g) Apresentar a resposta que cada equipe elaborou para a Questão #3. As discussões podem ser realizadas logo após a apresentação de cada equipe ou no final, depois de todas as apresentações.

#### **7.2.5 Questões para discussão**

- 1) Com base em Ávila e Davel (2019), como a emoção se justifica, se manifesta e impacta a atividade do empreendedorismo no caso estudado?
- 2) Com base em Ávila e Davel (2019) e em Le Breton (2019, capítulo 3), como as emoções que permeiam o processo empreendedor no caso estudado podem ser compreendidas a partir de uma perspectiva sociocultural?

- 3) Com base em Ávila e Davel (2019 e 2020) e em Marins e Davel (2020), como as emoções se manifestam intensivamente no contexto do empreendedorismo artístico do caso estudado?

## 7.2.6 Análise do caso e conexão com a literatura

### 7.2.6.1 Questão #1

Ávila e Davel (2019) expressam de modo contundente a importância das emoções dentro do processo empreendedor. Com amplo amparo teórico, o artigo explicita que o empreendedorismo é uma atividade extremamente emocional, na qual os envolvidos experimentam intensas relações afetivas (Cardon et al., 2005; Goss, 2008). Os autores identificam que diferentes tipos emocionais (paixão, vergonha, arrependimento, medo, alegria, etc.) podem exercer uma forte influência sobre diversos aspectos do empreendedorismo (Ávila & Davel, 2019).

O caso estudado ilustra uma série de situações nas quais as emoções atuam de modo central em vários momentos da jornada empreendedora narrada. A **alegria** gerada pela avaliação positiva dos amigos Lana e Moacir, a **felicidade** no momento do lançamento das músicas, o **otimismo** do técnico Marcão e o **orgulho** sentido a cada conquista. Apesar de tantas emoções positivas, surgiram também muitas emoções negativas. A **ansiedade**, por exemplo, foi sentida por Janílson durante todo o processo de organização e execução da gravação musical, por conta dos atrasos do tecladista Deda, erros de execução dos instrumentistas, entre outros imprevistos. A **frustração** foi gerada pelo desempenho aquém do esperado com o lançamento das primeiras músicas nas plataformas digitais e o descaso dos donos dos bares e programadores das rádios locais. Por fim, o **medo** e o **desespero** foram evidentes no momento da apreensão do equipamento de som e a prisão do protagonista.

Todos os desafios emocionais enfrentados no caso reforçam ainda a importância de uma habilidade emocional apontada por Ávila e Davel (2019) como imprescindível para o empreendedor: a **resiliência emocional**. Resiliência emocional é a capacidade de responder, adaptar-se e recomeçar após as adversidades emocionais (D'Andria et al., 2018). Através da resiliência emocional, os empreendedores podem aprender a gerenciar ou reduzir as emoções negativas (Patzelt & Shepherd, 2011), aprendendo a enfrentar emocionalmente os obstáculos e até transformá-los em oportunidades (Chadwick & Raver, 2018).

Janílson precisou ser emocionalmente resiliente, por exemplo, para lidar com a frustração

ao perceber que precisaria modificar todo o seu conceito artístico, uma vez que o estilo das suas primeiras gravações não trazia nenhuma inovação. Foi preciso, ainda, uma enorme resiliência emocional, para não deixar que a tristeza sentida nos momentos de fracasso o impedisse de prosseguir com seu projeto. De modo bastante perspicaz, ao invés de desmoronar frente aos percalços, o artista soube transformar o erro conceitual das primeiras gravações em uma oportunidade para encontrar uma sonoridade mais inovadora e diferenciada.

Também de acordo com Ávila e Davel (2019), é possível perceber que as emoções impactam o empreendedorismo em diferentes aspectos.

criar: o empreendedor pode ser influenciado pelas emoções no que diz respeito a criar empreendimentos. As emoções podem afetar sua capacidade de identificar oportunidades e tomar decisões relacionadas a iniciar projetos empreendedores (Franco & Sanches, 2016; Welpe et al., 2012).

No caso: A paixão pela música foi a principal responsável por levar Janílson a criar o seu primeiro projeto musical. Além disso, foi a alegria que sentiu quando começou a experimentar aqueles novos sons e batidas musicais que o levaram a iniciar um segundo projeto ainda mais ousado, inovador e arriscado do que o primeiro.

querer: as emoções podem levar o empreendedor a querer empreender, motivando-o a permanecer investindo em seus projetos (Patzelt & Shepherd, 2011).

No caso: A paixão de Janílson pela música foi uma fonte essencial de motivação, especialmente nos momentos mais desafiadores de sua trajetória. A paixão impediu que o protagonista perdesse seu desejo de empreender, mesmo quando enfrentou percalços emocionais que poderiam minar sua vontade de seguir adiante.

convencer: potenciais parceiros, investidores e *stakeholders* são mais facilmente convencidos quando as negociações envolvem apelo emocional (Roundy, 2014).

No caso: A paixão de Janílson pelo seu projeto possibilitou o convencimento dos músicos que realizaram as gravações. Por perceberem que se tratava, não apenas de um empresário interessado em seu lucro, mas de um empreendedor verdadeiramente apaixonado, os instrumentistas concordaram em participar das gravações sem custos iniciais, apostando apenas na possibilidade de um futuro retorno financeiro.

fracassar: o fracasso empreendedor envolve fortes emoções negativas (Shepherd & Patzelt, 2018). Felizmente, embora estas emoções possam levar ao abandono do empreendimento, ocasionando até mesmo a depressão dos empreendedores não exitosos (Ucbasaran et al., 2013), elas também oportunizam experiências que contribuem para o processo de aprendizagem (Amankwah-Amoah et al., 2018; Shepherd et al., 2009).

No caso: A personagem enfrentou uma série de emoções negativas ao fracassar por mais de uma vez durante sua trajetória. Entretanto, a estória exemplifica como as derrotas podem ser encaradas como uma oportunidade para o crescimento. O fracasso do primeiro projeto levou Janílson a aprender com os erros e buscar um novo formato musical mais adequado. Para tanto, precisou lidar de forma inteligente com as emoções negativas que surgiram neste processo. Um outro revés que poderia ter levado ao abandono do projeto foi a sua prisão durante um show. Apesar dos desafios emocionais enfrentados nesta situação, Janílson soube utilizar a situação vivenciada como aprendizado, tornando-se um artista empreendedor cada vez mais experiente.

#### 7.2.6.2 *Questão #2*

Um conceito teórico apresentado por Ávila e Davel (2019) e que pode ser profundamente compreendido no terceiro capítulo da obra de Le Breton (2019) é a perspectiva sociocultural das emoções. Podemos compreender melhor essa denominação a partir de seu desmembramento em dois termos: “socio” no sentido de convívio social e “cultural” no sentido dos valores culturais que estão imbricados nesta convivência. A partir deste posicionamento teórico, as emoções são entendidas, não como simples respostas naturais ou intrínsecas aos indivíduos, mas resultantes das interações sociais e moldadas com base nos valores morais e significados de cada sistema cultural na qual se manifestam (Harré, 1986).

Le Breton (2019) explica que as emoções que nos acometem e a maneira como elas repercutem sobre nós, estão subordinadas a normas coletivas implícitas. Ainda que cada pessoa as expresse de acordo com seu estilo pessoal, isso ocorre com base nos valores culturais circundantes. O autor utiliza o termo “cultura afetiva” para descrever uma espécie de manual de instruções que indica aos indivíduos a resposta emocional adequada a cada situação particular. É este repertório de normas que sugerem, por exemplo, que devemos sentir tristeza e expressá-la através do choro quando participamos de um ritual fúnebre ou demonstrar com um expressivo grito coletivo a alegria sentida no momento de um gol. Le Breton ressalta que o papel cultural é tão relevante para a construção social das emoções, que algumas delas podem ser tipicamente recorrentes em certas culturas, enquanto outras podem nem mesmo ser reconhecidas ou possuir um termo que as defina (Le Breton, 2019).

Uma das maneiras pelas quais Ávila e Davel (2019) apontam que as emoções podem ser impactadas por aspectos socioculturais no contexto do empreendedorismo é através do contágio emocional. O contágio emocional (Elfenbein, 2007) diz respeito a diferentes formas de influência social sobre as emoções e como estas podem ser moldadas através de relações

interpessoais. Empreendedores podem contagiar aqueles que os cercam, levando-os a exibir o mesmo tipo de emoção através de suas ações (Cardon, 2008; Patzelt & Shepherd, 2011). Em contrapartida, o próprio empreendedor pode ser contagiado pela emoção de outras pessoas durante as interações sociais e ter seu comportamento modificado (Biniari, 2012).

Podemos reconhecer diferentes momentos nos quais ocorreu o contágio emocional no caso estudado, em especial no que tange à paixão artística. A paixão de Janílson (o empreendedor) contagiou Marcão (um importante colaborador de seu projeto). Apesar de ser um profissional bastante experiente, o técnico admitiu que ainda sentia o “coração bater” quando via um artista “com aquela paixão típica dos que vencem na carreira” e terminou emprestando o próprio equipamento para uma segunda gravação. A paixão de Janílson contagiou também o guitarrista Chagas. Independente de sua amizade com Janílson, o interesse do instrumentista pelo projeto musical foi além de uma simples participação profissional coadjuvante. Em diferentes momentos, demonstrou um envolvimento emocional pessoal ao sugerir que Janílson contratasse um tecladista para melhorar a gravação ou ao participar gratuitamente de audições, oferecendo diferentes conselhos sobre aspectos artísticos e comerciais do trabalho. Essas atitudes de Chagas não foram motivadas por nenhum tipo de vantagem financeira, mas pelo fato de já estar contagiado emocionalmente (apaixonado?) pelo projeto no qual colaborava.

Ávila e Davel (2019) demonstram ainda outras maneiras pelas quais as interações sociais podem moldar as emoções do empreendedor. O apoio emocional fornecido pelos familiares, por exemplo, pode influenciar o comprometimento e a avaliação de oportunidades (Treffers et al., 2019), enquanto feedbacks positivos podem originar emoções capazes de fortalecer a identidade empreendedora (Markowska et al., 2015). O tio Giba foi um forte incentivador da iniciativa empreendedora de Janílson. Através de frases como “você vai longe!” e “tenho certeza que você vai se dar muito bem”, o carinhoso tio ofereceu um valioso apoio emocional que o fez sentir-se seguro e estimulado para iniciar seu projeto. Por outro lado, o feedback positivo dos amigos Lana e Moacir sobre a primeira gravação gerou em Janílson o orgulho e a alegria que também o fortaleceram para seguir em frente.

As emoções podem relacionar-se também ao afastamento social. Se o sucesso do empreendimento provoca orgulho e estimula o compartilhamento desta emoção com os outros, o fracasso pode gerar um efeito oposto. O estigma associado ao fracasso pode levar o empreendedor a sentir-se envergonhado, impondo a si mesmo um isolamento e conseqüente afastamento social (Ucbasaran et al., 2013). Quando a primeira gravação não gerou o resultado esperado, Janílson sentiu vergonha por ter fracassado. Em conseqüência, desapareceu durante



alguns dias, evitou encontrar-se com os próprios amigos e retornou ao estúdio apenas para quitar suas dívidas.

Por fim, podemos identificar no caso uma forte influência da “dimensão cultural” (Ávila & Davel, 2019) sobre as emoções que permeiam os atores envolvidos no processo empreendedor narrado. Tanto no caso de Marcão quanto no de Chagas, o contágio interpessoal da paixão artística (e conseqüentemente da paixão pelo projeto empreendedor) foi fortemente regido por uma dimensão cultural. Marcão, Chagas e Janílson são indivíduos integrantes de um mesmo ambiente musical, de uma mesma cultura. A paixão pela música já é compartilhada de certo modo entre eles, o que potencializa o contágio da paixão no empreendedorismo artístico. Além desta ligação através da música, o local em que se passa a estória (a cidade de Salvador), reforça a interseção cultural entre as personagens. A ‘cultura afetiva’ (Le Breton, 2019) não sugere e estimula apenas a paixão pela música, mas pela representação subjacente dos valores culturais da Bahia. Nesse sentido, a paixão não é inspirada por qualquer empreendimento musical, mas especificamente por um projeto musical **baiano**. A paixão pelo projeto espelha uma paixão pela própria cultura baiana e ressalta a identificação e o afeto que nutrem pelo local em que residem. É o que podemos perceber quando o técnico Marcão questiona a ausência de “baianidade” no projeto, ou quando o guitarrista Chagas ressalta entusiasmado a vocação de Salvador para “absorver coisas novas”, sugerindo que é uma cidade “criativa por natureza”.

### 7.2.6.3 *Questão #3*

A emoção é central no empreendedorismo artístico e encontra-se presente em quase todos os processos a ele relacionados. Percebe-se que as emoções podem manifestar-se fortemente em, pelo menos, três principais aspectos do empreendedorismo artístico (Ávila & Davel, 2020; Marins & Davel, 2020): (a) através da paixão que move o artista empreendedor, (b) na essência do produto artístico e (c) nos conflitos e desafios emocionais peculiares e inerentes.

Ávila e Davel (2020) ressaltam a **paixão artística** como o principal impulsionador das iniciativas empreendedoras dos artistas, que podem ser entendidas como “projetos de paixão” (Svejenova et al., 2011). Estes projetos têm características semelhantes ao que Menger (1999) denomina de ‘trabalhos de amor’, ou do que Ávila e Davel (2019) categorizam como ‘concepção substantiva’ do empreendedorismo. Em linhas gerais, todos estes conceitos descrevem tipos de ações empreendedoras nas quais motivações não econômicas emergem como essenciais. O empreendedor nestes casos é, antes de tudo, um indivíduo apaixonado,

impulsionado por um tipo de vocação, chamado ou questões como satisfação pessoal e realização de sonhos.

De fato, evidencia-se no caso estudado que o principal motivador da iniciativa empreendedora de Janílson não era o desejo de ganhar dinheiro, mas sim a sua paixão pela arte musical. Em diferentes momentos, o protagonista realiza sacrifícios para viabilizar o seu sonho de empreender na música. Para tanto, utilizou até mesmo as economias que estavam reservadas para seu curso técnico, demonstrando que um trabalho com possibilidades de retorno financeiro não era prioritário em relação à realização de seu sonho. A fim de obter um resultado artístico convincente, contratou até mesmo um tecladista profissional e pagou por várias horas de estúdio de gravação. Como o próprio Janílson afirma no texto, para o artista empreendedor, “Sonho é sonho, não tem preço”.

A emoções fazem parte também da **essência do produto artístico**. Podemos afirmar que a característica emocional marcante das práticas artísticas (Witkin, 1974) é estendida também aos empreendimentos artísticos. Na verdade, o próprio valor subjetivo do produto artístico está em transmitir, através do seu simbolismo e significado cultural, uma série de emoções para aqueles que o consomem (Lawrence & Philips, 2002; Marins & Davel, 2020). A valoração destes produtos está mais associada à experiência que emociona do que a algum tipo de valor utilitarista facilmente mensurável (Marins & Davel, 2020; Toghraee, 2017). Nesse sentido, entende-se que não há empreendedorismo artístico sem emoções. Em um determinado momento, o técnico Marcão argumenta que, “se a sua música não te emociona de verdade, não vai emocionar ninguém”.

Podemos ainda afirmar que o empreendedorismo artístico é certamente uma atividade repleta de **conflitos e desafios emocionais peculiares e inerentes**. Destacamos aqui dois aspectos que ilustram bem esta constatação: 1) a tensão entre arte e comércio e 2) a incerteza do produto artístico. A tensão entre arte e comércio (Caves, 2000) é consequência da relação diferenciada que o artista mantém com seus empreendimentos. Para o artista, sua arte não é um produto comum. Se em muitos segmentos convencionais a obtenção de lucro é suficiente para o empreendedor, no empreendedorismo artístico essa é uma questão muito mais complexa. O artista espelha em seu produto (que é também sua obra de arte) a sua identidade e expressão pessoal. A imbricação entre vida pessoal e trabalho artístico pode tornar o empreendedorismo artístico contraditório (Eikhof & Haunschild, 2007; Marins & Davel, 2020; Scherdin & Zander, 2011). Ao mesmo tempo em que precisam obter renda, os artistas consideram suas obras muito raras para serem vendidas como produtos convencionais. Deste modo, entendem que o produto artístico não deve atender apenas ao gosto de quem o consome, mas estar alinhado às suas

próprias escolhas estéticas.

Percebemos no texto que Janilson enfrentou uma série de desafios emocionais relacionados com a tensão entre suas preferências musicais (arte) e a busca por um produto comercializável (comércio). Na primeira tentativa, a própria escolha do Modão como gênero musical foi baseada no potencial comercial que ele visualizava, algo que estava na moda e parecia financeiramente promissor. Mas precisou reavaliar a situação e reformular seu produto. Na segunda tentativa, o conflito permaneceu em alguma medida. Foi necessário misturar algo alinhado ao seu gosto, mas que dialogasse também com a linguagem baiana e as tendências do momento, uma equação sofisticada que unia veracidade artística, identificação cultural e viabilidade comercial.

O segundo aspecto que exemplifica os conflitos e desafios emocionais do empreendedorismo artístico é a incerteza do produto artístico. O empreendedorismo já envolve, usualmente, grande dose de risco e incerteza. No caso do empreendedorismo artístico, esta questão é potencializada devido às suas próprias características. A intangibilidade do produto artístico e a subjetividade de seu valor simbólico (Khaire, 2017) contribuem para que os resultados sejam imprevisíveis, tornando os empreendimentos fortemente sujeitos ao fracasso comercial. Se a inovação contida em um produto artístico pode ser um de seus principais fatores de sucesso, ela também é capaz de tornar-se uma de suas maiores fragilidades. A aceitação do “novo” depende de uma mudança cultural que envolve a participação de agentes diversos como influenciadores, críticos musicais e diferentes meios de comunicação (Khaire, 2017). Além disso, pesquisas de mercado não são capazes de prever com exatidão quais as novas tendências que serão absorvidas pelo público (viabilizando grandes sucessos) ou quais produtos deixarão de despertar seu interesse. Todos estes fatores expõem o artista empreendedor, bem como os demais envolvidos com o empreendimento, a uma série de emoções como angústia, medo e ansiedade. Pudemos observar que, durante toda a estória, Janilson vive a expectativa constante a respeito da opinião do público. Ao contrário do ideal de *glamour* que pode ser atribuído aos trabalhos criativos (Comunian & England, 2020), o empreendedorismo artístico, embora propicie uma grande satisfação para aqueles que o vivenciam, é repleto também de incertezas e desafios emocionais.

## REFERÊNCIAS

Aggestam, M. (2007). Art-entrepreneurship in the scandinavian music industry. In C. Henry (Org.), *Entrepreneurship in the creative industries: An international perspective* (p. 30–53). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- Amankwah-Amoah, J., Boso, N., & Antwi-Agyei, I. (2018). The effects of business failure experience on successive entrepreneurial engagements: An evolutionary phase model. *Group and Organization Management*, 43(4), 648–682. <https://doi.org/10.1177/1059601116643447>
- Associação Brasileira de Música Independente [ABMI]. (2020). *Análise de mercado da música independente no Brasil*. <https://abmi.com.br/wp-content/uploads/2020/12/relatorio-abmi-2020-v2.pdf>
- Ávila, A., & Davel, E. (2019). Empreendedorismo e emoções: Conexões e desafios para o empreendedorismo cultural. *Anais do XXII Semead - Seminários em Administração*.
- Ávila, A., & Davel, E. (2020). Educação empreendedora nas artes: Perspectivas e desafios. *Anais do ENANPAD 2020 - XLIV Encontro da ANPAD*.
- Bennett, D. (2009). Academy and the real world. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 305–324. <https://doi.org/10.1177/1474022209339>
- Biniari, M. G. (2012). The emotional embeddedness of corporate entrepreneurship: The case of envy. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36(1), 141–170. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00437.x>
- Bridgstock, R. (2013). Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2–3), 122–137. <https://doi.org/10.1177/1474022212465725>
- Cardon, M. S. (2008). Is passion contagious? The transference of entrepreneurial passion to employees. *Human Resource Management Review*, 18(2), 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.04.001>
- Cardon, M. S., Zietsma, C., Saparito, P., Matherne, B. P., & Davis, C. (2005). A tale of passion: New insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor. *Journal of Business Venturing*, 20(1), 23–45. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2004.01.002>
- Caves, R. E. (2000). *Creative industries: Contracts between art and commerce*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chadwick, I. C., & Raver, J. L. (2018). Psychological resilience and its downstream effects for business survival in nascent entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 44(2), 233–255. <https://doi.org/10.1177/1042258718801597>
- Comunian, R., & England, L. (2020). Creative and cultural work without filters: Covid-19 and exposed precarity in the creative economy. *Cultural Trends*, 29(2), 112–128. <https://doi.org/10.1080/09548963.2020.1770577>
- Comunian, R., Faggian, A., & Jewell, S. (2014). Embedding arts and humanities in the creative economy: The role of graduates in the UK. *Environment and Planning C Government and Policy*, 32(3), 426–450.
- Coulson, S. (2012). Collaborating in a competitive world: Musicians' working lives and understandings of entrepreneurship. *Work, employment and society*, 26(2), 246–261.
- D'Andria, A., Gabarret, I., & Vedel, B. (2018). Resilience and effectuation for a successful business takeover. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 24(7), 1200–1221.
- Davel, E., & Neves, J. N. dos R. (2017). As reviravoltas da adoção do valor simbólico no Grupo Cultural Olodum (Notas de Ensino). *Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração*, 7(1), 1-31. <https://doi.org/10.12660/gvcasosv7n1n8>

- Davies, R., & Gauti, S. (2013). *Introducing the creative industries: From theory to practice*. London: Sage Publications.
- Dias, M. T. (2000). *Os donos da voz: Indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura*. São Paulo: Marola Edições Musicais.
- Eikhof, D. R., & Haunschild, A. (2007). For art's sake! Artistic and economic logics in creative production. *Journal of Organizational Behavior*, 28(5), 523–538.
- Elfenbein, H. A. (2007). Emotion in organizations: A review and theoretical integration. *Academy of Management Annals*, 1(1), 315–386.
- Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro [FIRJAN]. (2019). *Mapeamento das indústrias criativas*. www.firjan.com.br/economicriativa
- Fischer, T., Dantas, M., Silva, M. D. F. L., & Mendes, V. L. P. (1993). Olodum: A arte e o negócio. *Revista de Administração de Empresas*, 33(2), 90–99.
- Franco, M., & Sanches, C. (2016). Influence of emotions on decision-making. *International Journal of Business and Social Research*, 1, 40–62. <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1936.02260080114007>
- G1. (2020). *Salvador tem título de “cidade da música” renovado pela Unesco*. setembro. <https://doi.org/https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/09/29/salvador-tem-titulo-de-cidade-da-musica-renovado-pela-unesco.ghtml>
- Goss, D. (2008). Enterprise ritual: A theory of entrepreneurial emotion and exchange. *British Journal of Management*, 19(2), 120–137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00518.x>
- Harré, R. (1986). An outline of the social constructionist viewpoint. In R. Harré (Org.), *The social construction of emotions* (p. 2–14). New York: Basil Blackwell.
- Hirsch, P. M., & Gruber, D. A. (2015). Digitizing fads and fashions: Disintermediation and glocalized markets in creative industries. In C. Jones, M. Lorenzen, & J. Sapsed (Orgs.), *The Oxford handbook of creative industries* (p. 421–438). Oxford: Oxford University Press.
- International Federation of the Phonographic Industry [IFPI]. (2021). *Global music report*. <https://www.ifpi.org/ifpi-issues-annual-global-music-report-2021/>
- Jones, C., Lorenzen, M., & Sapsed, J. (2015). Creative industries: A typology of change. In C. Jones, M. Lorenzen, & J. Sapsed (Orgs.), *Oxford handbook creative industries.pdf* (p. 3–32). Oxford: Oxford University Press.
- Khairé, M. (2017). *Culture and commerce: The value of entrepreneurship in creative industries*. Stanford: Stanford University Press.
- Lawrence, T. B., & Philips, N. (2002). Understanding cultural industries. *Journal of Management Inquiry*, 11(4), 430–441.
- Le Breton, D. (2019). *Antropologia das emoções*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, A. (2002). Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. *Cadernos CEDES*, 22(57), 77–96. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622002000200006>
- Lopes, M. S. (2013). “Fantasmas existem”: A aparição da música de protesto no pagode baiano. *Revista Habitus | IFCS - UFRJ*, 11, 65–75.
- Marins, S. R., & Davel, E. P. B. (2020). Empreendedorismo cultural e artístico: Veredas da pesquisa acadêmica. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 14(4), 115–140.

<https://doi.org/https://doi.org/10.12712/rpca.v14i4.46268>

Markowska, M., Härtel, C. E. J., Brundin, E., & Roan, A. (2015). A dynamic model of entrepreneurial identification and dis-identification: An emotions perspective. *Research on Emotion in Organizations*, 11(October), 215–239. <https://doi.org/10.1108/S1746-979120150000011009>

Menger, P.-M. (1999). Artistic labor markets and careers. *Annual Review of Sociology*, 25, 541–574.

Nakano, D. (2010). A produção independente e a desverticalização da cadeia produtiva da música. *Gestão & Produção*, 17(3), 627–638.

Patzelt, H., & Shepherd, D. A. (2011). Negative emotions of an entrepreneurial career: Self-employment and regulatory coping behaviors. *Journal of Business Venturing*, 26(2), 226–238. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.08.002>

Phillips, R. J. (2010). Arts entrepreneurship and economic development: Can every city be “Austintatious”? *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 6(4), 239–313. <https://doi.org/10.1561/03000000039>

Roundy, P. T. (2014). Doing good by telling stories: Emotion in social entrepreneurship communication. *Journal of Small Business Strategy*, 24(2), 41–68.

Salazar, L. S. (2015). *Música Ltda: o negócio da música para empreendedores* (2º ed). Recife: Sebrae.

Scherdin, M., & Zander, I. (2011). Art entrepreneurship: An introduction. In M. Scherdin & I. Zander (Orgs.), *Art entrepreneurship*. Cheltenham: Edward Elgar.

Shepherd, D. A., Covin, J. G., & Kuratko, D. F. (2009). Project failure from corporate entrepreneurship: Managing the grief process. *Journal of Business Venturing*, 24(6), 588–600. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.01.009>

Shepherd, D. A., & Patzelt, H. (2018). *Entrepreneurial cognition: Exploring the mindset of entrepreneurs*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71782-1>

Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia [SEI]. (2021). *Boletim da economia criativa na Bahia*. [https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/boletim\\_cultura/pdf/boletim\\_econ\\_criativa\\_bahia\\_2021.pdf](https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/boletim_cultura/pdf/boletim_econ_criativa_bahia_2021.pdf)

Svejenova, S., Pedersen, J. S., & Vives, L. (2011). Projects of passion: Lessons For strategy from temporary art. In G. Cattani, S. Ferriani, L. Frederiksen, & F. Täube (Orgs.), *Project-Based Organizing and Strategic Management (Advances in Strategic Management)* (Vol. 28, p. 501–527). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/s0742-3322\(2011\)0000028024](https://doi.org/10.1108/s0742-3322(2011)0000028024)

Toghraee, M. T. (2017). Introduction to cultural entrepreneurship: Cultural entrepreneurship in developing countries. *International Review of Management and Marketing*, 7(4), 67–73.

Treffers, T., Klyver, K., Nielsen, M. S., & Uy, M. A. (2019). Feel the commitment: From situational emotional information to venture goal commitment. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 37(3), 215–240. <https://doi.org/10.1177/0266242618813420>

Ucbasaran, D., Shepherd, D. A., Lockett, A., & Lyon, S. J. (2013). Life after business failure: The process and consequences of business failure for entrepreneurs. *Journal of Management*, 39(1), 163–202. <https://doi.org/10.1177/0149206312457823>

Vogel, H. L. (2004). *Entertainment Industry Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weber, W. (2004). *The musician as entrepreneur*. Bloomington: Indiana University Press.

Welppe, I. M., Spörrle, M., Grichnik, D., Michl, T., & Audretsch, D. B. (2012). Emotions and opportunities: The interplay of opportunity evaluation, fear, joy, and anger as antecedent of entrepreneurial exploitation. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36(1), 69–96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2011.00481.x>

Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann Educational Books.

Wyszomirski, M., & Chang, W. J. (2015). What is arts entrepreneurship? Tracking the development of its definition. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 4(2), 11–31.

## **8. DISCUSSÃO E IMPACTOS**

Esta pesquisa teve como objetivo compreender, problematizar e discutir como as emoções afetam o processo de EE a partir da prática educacional do empreendedorismo artístico. Além da sessão de introdução, metodologia e fundamentação teórica, foram elaborados cinco artigos que, somados ao presente capítulo de discussão e conclusão completam a tese. Os artigos foram submetidos à diferentes revistas acadêmicas e, portanto, seguem as exigências de formatação de cada uma delas. Isso, de certa forma, implicou no limite de palavras disponíveis trazendo para a pesquisa o desafio de discorrer de forma sucinta e objetiva sobre cada um dos temas abordados por cada um dos artigos. Entendemos que uma tese por artigos, ainda que enfrente desafios como este relatado, possui uma potencialidade de difusão do conhecimento e possibilidade de avanços teóricos e práticos a partir dos estudos iniciados e divulgados. Os principais resultados desta pesquisa (Quadro 8.1) estão detalhados a seguir



**Quadro 8.1 - Contribuições e resultados da tese**

Contribuições	Descrição
Para as pesquisas sobre Educação Empreendedora (EE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avanço do conhecimento acerca das relações entre paixão e EE a partir da criação de categorias (dinâmicas da paixão e impactos da paixão sobre a EE)</li> <li>- Avanço do conhecimento acerca das relações entre resiliência emocional (RE) e EE a partir da criação de categorias (contextos educacionais emocionalmente desafiadores e práticas educacionais relevantes para o desenvolvimento da resiliência emocional)</li> <li>- Proposta de perspectiva teórica integradora das emoções</li> <li>- Reflexões sobre a importância da prática para as emoções na EE</li> <li>- Sistematização do conhecimento sobre emoções e empreendedorismo como passo inicial para novos estudos em EE</li> <li>- Outras propostas de enfoque sobre paixão e educação empreendedora (impactos da paixão e outros construtos, perspectiva sociocultural da paixão na EE, perspectiva dinâmica da paixão na EE e relações entre prática e paixão na EE), que pode ser colaborativo com o avanço do conhecimento.</li> <li>- Outras propostas de enfoque sobre resiliência emocional (RE) e educação empreendedora (contexto da prática e dos tipos emocionais desafiadores, reflexões sobre as práticas que estimularam a resiliência emocional e influência sociocultural sobre a RE), que pode ser colaborativo com o avanço do conhecimento.</li> </ul>
Para as pesquisas sobre Educação Empreendedora nas Artes (EEA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematização e integração de conhecimentos sobre educação empreendedora nas artes (categorização da EEA, quanto aos conteúdos de aprendizagem, pedagogias existentes e peculiaridades)</li> <li>- Contribuição para o campo de EEA ao introduzir as emoções como ponto essencial</li> <li>- Inauguração do campo de EEA no Brasil.</li> <li>- Identificação de três lacunas: o choque entre as identidades artística e empreendedora, a importância da educação ancorada na prática e a ausência de um debate acerca do papel das emoções.</li> <li>- Peculiaridades da paixão e da resiliência emocional no contexto da EEA</li> </ul>
Para as pesquisas sobre Empreendedorismo artístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amadurecer a discussão acerca da importância da EEA para o fortalecimento da economia criativa</li> <li>- Definição do empreendedorismo artístico a partir de quatro âncoras conceituais</li> </ul>
Pesquisas sobre Emoção no empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematização de conhecimento existente sobre emoções e empreendedorismo (criação de categorias: concepções de empreendedorismo nestas pesquisas, perspectivas teóricas de emoções, categorias emocionais e impactos emocionais)</li> <li>- Renovação da perspectiva teórica das emoções do empreendedorismo a partir de uma discussão integrativa das perspectivas social, cultural e dinâmica, que pode ser colaborativa com o avanço do conhecimento sobre emoções e empreendedorismo</li> </ul>
Para a prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática dos pesquisadores: estratégia metodológica inovadora</li> <li>- Prática dos educadores: plano de aulas e metodologia original</li> <li>- Prática dos empreendedores: reflexão para a importância das emoções</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

## 8.1 CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Esta tese contribui para o avanço do conhecimento sobre educação empreendedora e emoções, temática até então explorada por pouquíssimos autores (ELMUTI; KHOURY; OMRAN, 2012; JEAN; DEGEN, 2013; SHEPHERD, 2004; ZAMPETAKIS; KAFETSIOS; MOUSTAKIS, 2016). Ao considerarmos a emoção como um tema central para os processos educacionais do empreendedorismo, contribuimos para a ressignificação de uma EE tradicionalmente voltada à formação de criadores de empresas e focada em resultados técnicos. Em vez disso, direcionamos o olhar para uma educação mais centrada nos indivíduos e preocupada com uma formação holística, na qual o desenvolvimento emocional é aspecto fundamental. Especificamente, este trabalho contribui para o campo de EE nos seguintes aspectos: a) avanço do conhecimento acerca das relações entre paixão e EE, b) avanço do conhecimento acerca das relações entre resiliência emocional e EE, c) renovação da perspectiva teórica das emoções, d) reflexões sobre a importância da prática para as emoções na EE, e) sistematização do conhecimento sobre emoções e empreendedorismo como passo inicial para novos estudos em EE. Os tópicos a seguir discutem cada uma das contribuições deste trabalho para o campo da EE.

### 8.1.1 Paixão e EE

Ao criarmos no capítulo 4 (artigo B) uma categorização da literatura existente sobre emoções e empreendedorismo, definimos que uma expressiva parte da produção sobre emoções e empreendedorismo é orientada a partir da categoria ‘tipos de emoções’. Um dos tipos de emoções considerados mais relevantes para o processo empreendedor, bem como um dos temas mais recorrentes nos estudos do campo de empreendedorismo é a paixão (BREUGST *et al.*, 2012; CHEN; YAO; KOTHA, 2009). Entretanto, dentro do limitado conhecimento acerca das emoções na EE, a paixão era um tipo de emoção basicamente inexplorado pelas pesquisas do campo. Na verdade, não encontramos nenhum estudo que explorasse nem ao menos superficialmente o papel desta emoção no contexto da EE.

No capítulo 5 (artigo C) nos aprofundamos especificamente no papel da paixão dentro da EE. A partir de uma base teórica ancorada nos estudos sobre empreendedorismo e educação, analisamos os dados da experiência empírica que realizamos e criamos novas categorias: dinâmicas da paixão (transformativa e contagiante) e os impactos da paixão a partir das 4 tensões (identificar/desidentificar, agregar/desagregar, mover/bloquear e fortalecer/enfraquecer). Assim, apresentamos um conhecimento até então inexistente dentro das pesquisas sobre EE. Entendemos que estas categorias contribuem para um entendimento

inicial bastante razoável sobre como a paixão se manifesta e se relaciona com os processos de ensino e aprendizagem do empreendedorismo.

A partir deste novo conhecimento, sugerimos que as pesquisas podem avançar em alguns tópicos relevantes. A teoria que desenvolvemos acerca dos impactos da paixão pode não apenas ser aprofundado, como também auxiliar no conhecimento acerca de outros temas preciosos para os estudos sobre EE. Este entendimento é reforçado pelos resultados que apresentamos no capítulo 4 (artigo B), onde apresentamos em nossas categorias que os estudos em empreendedorismo já revelam que as emoções impactam o *querer* empreender. Embora o termo *mover e querer* sejam diferentes, entendemos que há uma relação no sentido de impulsionar os estudantes. Se entendermos o querer (um estado mental) como um estágio anterior ao de mover (um estágio de ação) podemos compreender que a paixão pode influenciar o direcionamento dos estudantes em direção ao empreendedorismo por diferentes maneiras. Ainda nesta linha de raciocínio, sugerimos no capítulo 4 que o impacto de *mover* pode influenciar a intenção empreendedora dos estudantes.

### **8.1.2 Resiliência emocional e EE**

Além da categoria ‘tipos de emoções’, a revisão e sistematização da literatura realizada sobre emoções e empreendedorismo no capítulo 4 (artigo B) nos levou à criação de uma segunda categoria que também representa uma expressiva parte da produção sobre emoções e empreendedorismo: habilidades emocionais. Assim como ocorreu com os tipos emocionais, percebemos que os estudos sobre EE não contemplavam nenhuma habilidade emocional como foco principal. Deste modo, escolhemos como segundo construto a ser destacado nesta pesquisa uma das habilidades emocionais mais relevantes para o processo empreendedor: a resiliência emocional.

O capítulo 6 (artigo D) focaliza a relevância da resiliência emocional no processo educacional do empreendedorismo. As categorias que formulamos (contextos educacionais emocionalmente desafiadores e práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional) oferecem um conhecimento sistematizado e organizado para que os pesquisadores do campo compreendam, ainda que em um nível inicial, como a resiliência emocional pode ser ativada ou mesmo potencializada em alguma medida dentro da EE.

Identificamos, por exemplo, entre os contextos mais desafiadores emocionalmente dentro da EE que o *enfrentamento do desconhecido* foi uma das situações que exigiram maior resiliência dos estudantes. Ao serem incitados a lidar com uma série de atividades com as quais nunca haviam se deparado anteriormente, os estudantes foram retirados de suas zonas de

conforto de modo bastante provocativo. Algumas tarefas como lidar com ferramentas tecnológicas, falar em público, gravar vídeos e cumprir diferentes prazos foram algumas das tarefas mais desafiadoras.

Entre as práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional encontramos a prática da solidariedade, prática da paixão, prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso, prática do progresso gradual e a prática da estratégia cotidiana. Embora o nosso estudo não ofereça dados suficientes para afirmar que tais práticas podem sustentar-se em outros contextos, entendemos que elas adicionam ao arcabouço teórico existente no campo um ponto de partida que pode ser amplamente trabalhado por estudos posteriores. As práticas que categorizamos a partir da análise dos dados empíricos sugerem que certos construtos como a solidariedade, a paixão, a aprendizagem com o fracasso e o progresso gradual podem ser importantes fontes para a construção da resiliência emocional dos estudantes. Mais do que simples pistas, sugerimos no capítulo 6 outras fontes teóricas que podem trazer robustez para um melhor entendimento destas possíveis fontes de resiliência.

Alguns **tipos de emoções** foram identificados como especialmente desafiadores no processo de EE. No que tange ao contexto das *emoções desafiadoras*, se já não existem muitos estudos sobre as emoções em geral na educação empreendedora, sabe-se ainda menos sobre emoções específicas. Nosso estudo aponta que a ansiedade foi uma das emoções mais observadas nas experiências educacionais realizadas. A teoria em empreendedorismo confirma que esta é uma das emoções negativas mais desafiadoras no processo empreendedor (ALBASHRAWI & ALASHOOR, 2017; FRANCO & SANCHES, 2016) e pode enriquecer nossa compreensão acerca do seu impacto na educação empreendedora. A mesma lógica pode ser aplicada para outras emoções negativas específicas que impactam o empreendedorismo como o medo (WELPE *et al.*, 2012) a culpa (MARTÍ; FERNÁNDEZ, 2015) e a vergonha (DOERN; GOSS, 2014). Ao exemplificarmos que alguns tipos de emoções são especialmente desafiadores no processo de EE, contribuímos para um entendimento mais específico sobre o impacto de certas emoções sobre a educação empreendedora (ansiedade).

### **8.1.3 Emoções e EE: uma perspectiva integradora das emoções**

No capítulo 4, categorizamos os estudos sobre emoção e empreendedorismo a partir da perspectiva teórica das emoções. Isso nos levou a constatar mais uma lacuna para o campo da EE: **a ausência de uma perspectiva teórica mais integradora e refinada das emoções**. Ao analisarmos as emoções dentro da EE a partir de uma perspectiva teórica mais integradora (em integração com a teoria das ciências humanas e estudos organizacionais) abrimos novos

horizontes para discutir as emoções enquanto fenômeno dinâmico e fortemente moldado pela cultura e pelas interações sociais.

No capítulo 5 (artigo C) trouxemos através de nossos resultados duas dinâmicas da paixão dentro do processo educacional do empreendedorismo: dinâmica contagiante e dinâmica transformativa. A dinâmica contagiante revela uma evidente relação entre as interações sociais e esta emoção. Embora a paixão seja uma emoção frequentemente compreendida em um espectro individual, nosso estudo demonstrou que a paixão dos indivíduos dentro do ambiente educacional do empreendedorismo pode ser influenciada pelos outros. Isto provoca uma nova atenção para o papel do professor, dos colegas e do próprio ambiente educacional como elementos extremamente relevantes e capazes de influenciar a emoção dos agentes envolvidos e, conseqüentemente, os resultados educacionais.

A dinâmica transformativa, por sua vez, nos traz uma ampliação sobre o entendimento da paixão, não apenas como uma emoção estática, mas capaz de modificar-se substancialmente a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos. Isso nos leva a uma reflexão sobre a capacidade da educação para tanto potencializar as paixões dos estudantes, seja pelos temas que já são apaixonados, seja pelo próprio conteúdo que ainda não conheciam.

Nesse sentido, uma das contribuições mais relevantes que podemos perceber a partir da identificação destas dinâmicas é um novo entendimento a respeito da natureza da paixão. Constatamos que a paixão não é simplesmente uma emoção inerente, predeterminada nos indivíduos ou estática (entendimento mais associado à perspectiva biológica tradicional das emoções). Ao contrário, trata-se de uma emoção que pode sofrer influências do meio e das interações sociais (dinâmica contagiante), bem como ser modificada ao longo do tempo (dinâmica transformativa).

Adicionalmente, no capítulo 6 (artigo D) estendemos a perspectiva sociocultural também para entendermos a construção da resiliência emocional dentro do processo educacional do empreendedorismo. Os resultados das práticas pedagógicas realizadas evidenciam que as interações sociais que ocorreram através do apoio dos colegas, parentes, amigos e do próprio professor pesquisador foi essencial na construção da resiliência emocional dos estudantes. A solidariedade foi identificada como uma das práticas mais importantes na construção da resiliência durante o processo educacional. Essa constatação direciona o olhar sobre a resiliência emocional para uma capacidade que está além do talento nato, reservado a alguns indivíduos. Isso amplia o entendimento centrado no indivíduo para a relevância do contexto e das interações sociais na construção desta habilidade.

A formulação do pensamento que expomos neste tópico resultou da soma entre os

resultados das práticas pedagógicas demonstrados no capítulo 5 e 6 e as reflexões teóricas elaboradas no capítulo 4. A renovação que propomos a partir da teoria dos campos da antropologia e ciências sociais (perspectiva sociocultural das emoções), dos estudos organizacionais (perspectiva de emoções como dinâmica) em conjunto com a teoria que elaboramos dentro das práticas pedagógicas realizadas oferece uma perspectiva teórica das emoções inédita, renovada e integradora para o campo de EE (dinâmica sociocultural das emoções). Entendemos que novas pesquisas podem apoiar-se nas contribuições deste estudo para aprofundar o entendimento das emoções a partir da perspectiva integradora que propomos.

#### **8.1.4 Emoções na EE: a relevância da prática**

Um aspecto relevante que foi citado no capítulo 3 e evidenciado nas experiências empíricas discutidas nos capítulos 5 e 6 foi a relevância da prática para a EE. Em especial, este estudo amplia o entendimento das emoções dentro da metodologia ancorada na prática. A prática já é defendida por diferentes pesquisadores no campo da educação empreendedora, mas, além de termos poucos estudos realmente desenvolvidos na prática, os nossos resultados trazem de modo evidente a importância do fator emocional dentro desta prática. A emoção é um dos elementos que tornam a prática única e insubstituível. Embora reconheçamos a relevância dos conteúdos teóricos, que inclusive foram utilizados como embasamento para as atividades práticas, foi durante as atividades aplicadas que a emoção emergiu.

Por exemplo, a manifestação da paixão, discutida no capítulo 5 (artigo C) foi garantida pela metodologia ancorada na prática. Embora algumas atividades teóricas tenham também influenciado a emoção dos estudantes, foi a partir da prática que todos os resultados se evidenciaram com maior força. Através das atividades práticas a paixão foi vivenciada e potencializou todo o processo educacional. Foi também através da prática que a paixão, surpreendentemente, mostrou-se nociva em alguns casos para o processo educacional através dos impactos de enfraquecer e bloquear.

As estratégias de resiliência emocional, bem como as emoções mais desafiadoras que identificamos e explicamos no capítulo 6 (artigo D) foram também reconhecidas a partir da pedagogia ancorada na prática. Shepherd (2005) já sugere que a preparação emocional para o empreendedorismo deve ocorrer através da prática. Nossos resultados não apenas corroboram com este entendimento, como também o refinam e detalham.

No que diz respeito ao exercício das habilidades empreendedoras (brincadeira, experimentação, empatia, criatividade, reflexão) sugeridas por Neck et al (2014) e incluídas em nosso plano de aulas, à prática mostrou-se essencial. O resultado satisfatório das tarefas

propostas, e os relatos dos estudantes, satisfeitos com suas próprias performances, demonstram que as atividades práticas podem funcionar muito bem para o desenvolvimento destas habilidades. Uma vez que as atividades práticas foram fortemente motivadas pelas emoções (em especial a paixão), entendemos que, dentro do contexto da prática, as emoções podem influenciar positivamente o exercício das habilidades citadas. Embora nosso estudo não tenha se aprofundado na reflexão sobre a influência das emoções sobre estas habilidades específicas, ele sugere uma porta de entrada para reflexões futuras a esse respeito.

### **8.1.5 Emoções do empreendedorismo como passo inicial para novos estudos em EE**

A revisão de literatura que realizamos no capítulo 4 (artigo B) traz para o campo de EE uma visão mais sistematizada e organizada a respeito das emoções no contexto do empreendedorismo. Deste modo, além dos dois construtos que priorizamos nesta tese (paixão e resiliência emocional), revelamos outros tipos de emoções e habilidades emocionais centrais para o processo empreendedor, que podem inspirar novas pesquisas. Acreditamos, por exemplo, que futuros estudos do campo de EE podem ampliar a compreensão sobre outros tipos de emoções (culpa, vergonha e ansiedade), bem como outra habilidade emocional (inteligência emocional) que identificamos como relevantes para o empreendedorismo a partir da revisão de literatura realizada (MARTÍ; FERNÁNDEZ, 2015; DOERN; GOSS, 2014; ALBASHRAWI; ALASHOOR, 2017; GARCÍACABRERA; DÉNIZ-DÉNIZ; CUÉLLAR-MOLINA, 2015).

O capítulo 4 abre caminhos para estudos futuros em EE ainda no que diz respeito aos impactos emocionais que categorizamos. A partir da análise do material selecionado, elaboramos categorias que permitiram descrever as diferentes maneiras pelas quais as emoções impactam os processos que sustentam o empreendedorismo: (a) o querer, (b) o criar, (c) o fracassar, (d) o convencer, e (e) o aprender. As categorias que organizamos para explicar os tipos de impactos emocionais no processo empreendedor podem embasar outros estudos que questionem, por exemplo, se estes impactos são relevantes também no processo educacional e como outros tipos de emoções e habilidades emocionais (para além da paixão e da resiliência emocional) se relacionam a estes impactos.

## **8.2 CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS ARTES**

O segmento das artes foi utilizado como campo empírico para o presente estudo, que objetivou, em um primeiro plano, contribuir para o avanço do conhecimento do campo de EE ao discutir as emoções neste contexto. Entretanto, ao mesmo tempo em que contribuímos para a teoria sobre EE em sentido mais amplo, os resultados desta pesquisa fortalecem de modo relevante a teoria sobre educação empreendedora direcionada para o setor artístico. Nesse sentido, o campo de pesquisas sobre educação empreendedora nas artes (EEA) foi também beneficiado com os resultados obtidos.

### 8.2.1 Sistematização do conhecimento sobre EEA

Com o propósito de conhecer melhor a produção existente no campo de EEA, buscamos no capítulo 3 (artigo A) integrar e sistematizar a produção acadêmica a ele relacionada. Ao realizarmos esta revisão sistemática, pudemos contribuir para a organização das pesquisas em EEA que, embora em nítida expansão, ainda apresentavam-se dispersas e pouco sistematizadas. Inicialmente, para contextualizar a relevância da EEA, discutimos neste capítulo a sua importância a partir de dois eixos: (a) como ferramenta para inserção dos artistas no mundo do trabalho e (b) como meio de formação do ser humano que move a economia criativa. Em seguida, categorizamos a produção acadêmica sobre EEA em conteúdos de aprendizagem, pedagogias existentes e peculiaridades. Quanto aos **conteúdos de aprendizagem**, a produção existente pode ser categorizada nos seguintes focos: habilidades comportamentais, habilidades técnicas, redes, produto, carreira e identidade. Já as **pedagogias** mais utilizadas incluem: incubadoras e aceleradoras, competições de conceitos de negócios ou festivais e processos de mentoria. Pudemos ainda identificar as seguintes **peculiaridades**: centralidade da aprendizagem pela prática, integração da prática criativa e artística, gravitação em torno da lógica de projeto e preocupação com a carreira empreendedora.

Fornecemos com a formulação dessas categorias um conhecimento mais amadurecido e organizado, importante para o avanço do conhecimento no campo de EEA. Entendemos que a partir daí, será possível desenvolver novas teorias capazes de acessar e abranger de forma mais assertiva o campo. Algumas reflexões importantes que levantamos a partir desta visão mais organizada e sistematizada da EEA podem ser destacadas. Primeiro, ao definirmos as quatro âncoras a partir das quais podemos compreender o empreendedorismo artístico (com base na inovação, a partir da mentalidade artística, com base em projetos artísticos e a partir de organizações artísticas), revelamos a diversidade de modalidades possíveis para este tipo de atividade empreendedora.

Nesse sentido, argumentamos que uma educação empreendedora voltada para o campo



das artes pode abranger uma grande variedade de abordagens. Se pensarmos, por exemplo, no **empreendedorismo artístico com base na inovação**, entendemos que pesquisas em EEA podem discutir o papel da inovação como item fundamental em novas pedagogias. O **empreendedorismo a partir da mentalidade artística** nos sugere a importância de aprofundarmos as discussões acerca do papel da mentalidade artística, dos desejos de criação estética, da liberdade e da realização de sonhos como elementos essenciais para uma prática pedagógica que assuma diferentes motivações além dos aspectos econômicos. O **empreendedorismo de projetos artísticos** inspira novas discussões sobre uma EEA que contemple a lógica de projetos temporários como a base principal sobre a qual muitas vezes é baseado o empreendedorismo artístico. Ao mesmo tempo, o **empreendedorismo de organizações artísticas** induz a uma reflexão sobre a necessidade de uma EEA que contemple a compreensão do empreendedorismo também como um meio de criação de organizações, embora seja necessário que, para tanto, sejam compreendidas as peculiaridades destas organizações quando comparadas a empresas convencionais, por exemplo. Muitas destas possibilidades já foram exploradas no próprio conteúdo programático que elaboramos para a disciplina. Porém, acreditamos que podem ser compreendidos e desenvolvidos em um nível muito mais aprofundado por outros estudos.

## 8.2.2 Emoções e EEA

Além das contribuições anteriormente elencadas, esta pesquisa tem como um dos aspectos mais relevantes trazer para o campo da EEA uma discussão em torno das emoções. Embora o empreendedorismo artístico seja um fenômeno fortemente emocional, as pesquisas em EEA, repetindo a mesma lacuna percebida nos estudos sobre EE em geral, não reservaram o espaço merecido para a temática.

### 8.2.2.1 Paixão e EEA

O capítulo 5 discute um aspecto extremamente relevante para a EEA: a paixão dentro do contexto educacional do empreendedorismo artístico. Diferente de outros segmentos nos quais a principal motivação para o empreendedorismo é o fator econômico, o empreendedorismo artístico é muitas vezes baseado na paixão que os artistas costumam cultivar por seus projetos (SVEJENOVA; PEDERSEN; VIVES, 2011). Da mesma forma, nossos resultados demonstram que este tipo de emoção ocupou um espaço bastante importante durante as práticas educacionais realizadas. A paixão mostrou-se capaz de potencializar as atividades empreendedoras propostas através dos impactos de fortalecer, mover, identificar e agregar. O

próprio conteúdo programático que elaboramos já propôs a paixão como elo de ligação entre o interesse dos estudantes e a atividade educacional do empreendedorismo. Entendemos que nossos resultados ampliam a base teórica para que o campo avance no conhecimento até então inexplorado acerca dos impactos positivos da paixão sobre o processo de educação empreendedora dos artistas.

Curiosamente, a paixão, no caso dos artistas empreendedores aprendizes, também influenciou o processo educacional negativamente. A paixão exacerbada foi capaz, em alguns casos, de desagregar, bloquear e enfraquecer. Estes resultados abrem uma gama de possibilidades para que entendamos de modo mais aprofundado como a paixão deve ser considerada nos processos educacionais do empreendedorismo artístico, também como elemento potencialmente negativo. A relação diferenciada que os artistas possuem com a arte e, conseqüentemente com seus projetos empreendedores, revelou alguns desafios emocionais para a prática educacional do empreendedorismo artístico.

#### 8.2.2.2 Resiliência emocional e EEA

Empreender impõe aos indivíduos uma série de desafios emocionais. Assim, é razoável que uma educação voltada ao empreendedorismo esteja atenta à necessidade de estimular o desenvolvimento da resiliência emocional dos estudantes. Embora esta seja uma discussão pertinente a qualquer área, algumas peculiaridades do empreendedorismo artístico exigem dos sujeitos a capacidade de lidar com certos desafios específicos, o que torna-se, conseqüentemente, fundamental também para a EEA. Um desafio emocional que deve ser considerado central para uma EEA eficaz é a tensão entre arte e empreendedorismo. No capítulo 6 (artigo D) destacamos a importância da resiliência emocional no enfrentamento desta questão, que revelou-se uma das mais desafiadoras dentro das práticas pedagógicas realizadas. O choque entre uma visão mais idealista por parte do artista empreendedor e a materialidade que envolve o processo de empreender gera um desconforto emocional que pode vir a ser bastante prejudicial para o processo formativo. Esta constatação abre uma janela para que o campo de EEA, que já discute a necessidade do desenvolvimento de certas habilidades importantes para o fortalecimento emocional dos estudantes como a persistência, adaptação ao ambiente e flexibilidade (BALLEREAU *et al.*, 2015; POPRAWSKI, 2015; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2015) aprofunde as discussões acerca do choque de identidades existente entre o artista em seu papel de criador e este em sua função de empreender em sua arte.

### 8.3 CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO

No capítulo 4 (artigo B), ao realizamos uma revisão de literatura sobre as pesquisas dedicadas às emoções no empreendedorismo, trouxemos uma importante contribuição para os estudos do campo. Além de organizarmos uma produção pouco sistematizada em importantes categorias, sugerimos quatro temas para orientar pesquisas futuras, que exploram diferentes maneiras de ampliar as discussões a respeito da emoção do empreendedorismo.

Os três primeiros temas referiam-se à proposição de novas reflexões sobre as emoções no empreendedorismo a partir respectivamente das dimensões social, cultural e dinâmica que as regem. Os resultados desta tese, no que diz respeito ao entendimento das emoções a partir destas dimensões que integram a nova perspectiva das emoções aqui proposta (dinâmica sociocultural das emoções), em especial sobre a paixão e a resiliência emocional, amplia o conhecimento para o campo do empreendedorismo. Até então, como discutimos no capítulo 4, os estudos sobre empreendedorismo não apresentavam uma discussão mais aprofundada a este respeito. O quarto tema diz respeito à proposição de dois contextos específicos do empreendedorismo para a discussão das emoções a partir da dinâmica sociocultural: o contexto do empreendedorismo artístico e o contexto educacional do empreendedorismo. Ao discutirmos o empreendedorismo artístico no capítulo 3 desta tese (artigo A), e abordarmos a educação empreendedora como foco principal da pesquisa, contribuimos para o avanço do campo do empreendedorismo por tratar-se de dois temas caros ao campo.

#### 8.4 CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO ARTÍSTICO

Inicialmente, para contextualizar a relevância da EE, discutimos no capítulo 3 (artigo A) a centralidade do empreendedorismo artístico para o fortalecimento da economia criativa, demonstrando seu papel na transformação das artes, enquanto insumo, em valor econômico e social. Além disso, trouxemos uma visão mais sistematizada dos estudos que beneficia diretamente a própria pesquisa sobre empreendedorismo artístico enquanto campo autônomo do conhecimento.

Especificamente, destacamos quatro contribuições do empreendedorismo artístico para a economia criativa: (a) criação de empregos, (b) desenvolvimento local, (c) potencial sinérgico e (d) a criação ou transformação de mercados. Além disso, organizamos como o empreendedorismo artístico pode ser concebido nos estudos a partir de quatro âncoras: (a) empreendedorismo artístico com base na inovação, (b) empreendedorismo a partir da mentalidade artística, (c) empreendedorismo de projetos artísticos e (d) empreendedorismo de organizações artísticas.

Além disso, trouxemos para as pesquisas em empreendedorismo artístico uma discussão

sobre a relevância das emoções, temática curiosamente inexploradas nas pesquisas do campo. No capítulo 7 (artigo E), elaboramos no caso para ensino uma discussão a respeito da centralidade das emoções para o processo empreendedor.

## 8.5 CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA

Esta tese traz uma contribuição importante para a prática de diferentes profissionais. Para os pesquisadores, contribuimos ao propor uma estratégia metodológica inovadora para a discussão de um tema desafiador como as emoções. Primeiro, realizamos a coleta de dados a partir de situações que potencializaram as vivências emocionais dos sujeitos participantes. Para dar uma maior confiabilidade ao processo de coleta e análise, nos utilizamos de diferentes fontes de informação, triangulamos os dados e nos baseamos teoricamente em diversos modelos de codificação das emoções que buscamos e integramos no estudo.

Para os educadores que ensinam o empreendedorismo, em especial àqueles que lidam com o setor das artes, contribuimos com um plano de aulas e uma metodologia inovadora, que foi aprimorada ao longo de 24 meses de trabalho. A partir de nossas contribuições, estes profissionais terão a chance de aprimorar suas práticas ao considerarem as emoções em suas abordagens pedagógicas, bem como as peculiaridades de uma educação empreendedora direcionada ao campo das artes.

Os resultados do trabalho são também relevantes para os empreendedores, que terão a oportunidade de refletir sobre a importância das emoções para o processo empreendedor, tornando-se mais conscientes para lidarem com os desafios emocionais inerentes a ele. Especificamente para os artistas, e demais empreendedores das artes, a pesquisa contribui para uma reflexão sobre a importância das iniciativas empreendedoras do setor como peça fundamental na movimentação da economia criativa, responsável pela criação de riquezas e produção de benefícios sociais não monetizados para toda a sociedade.

## 9 CONCLUSÃO

Ao discutirmos as emoções no campo da EE, sugerimos novos caminhos para uma educação mais atual e sofisticada. Os resultados deste trabalho ampliam o olhar tradicionalmente focado na formação de criadores de empresas para uma concepção educacional mais inclusiva e abrangente. A perspectiva teórica utilizada, que contempla os aspectos socioculturais e dinâmicos das emoções, estimula uma reavaliação do foco exacerbado na figura individual do empreendedor, não apenas para o campo de educação empreendedora, mas para os estudos sobre empreendedorismo de um modo geral.

Por tratar especificamente da educação empreendedora no campo das artes, esta tese aponta para um segmento que, apesar de toda sua relevância, ainda atrai uma atenção modesta dentro da academia. Ao discutirmos o empreendedorismo artístico e a relevância de uma educação empreendedora voltada especificamente para artistas, descortinamos algumas temáticas que encontram resistência entre os próprios atores principais deste contexto. Entretanto, consideramos que incluir as emoções como elementos centrais neste debate trouxe uma perspectiva mais original e consistente com o que de fato mais deseja o artista empreendedor: desenvolver seus projetos e criar oportunidades profissionais, sem abdicar, no entanto, de vivenciar e levar ao público a emoção da arte.

O estudo possui algumas limitações. Primeiro, não realizamos o acompanhamento dos estudantes em um período posterior àquele destinado às práticas educacionais, o que impossibilitou uma discussão mais profunda acerca dos efeitos da proposta educacional a longo prazo. Além disso, não é possível saber se os resultados obtidos se sustentariam em condições diferentes (em outros segmentos artísticos fora do campo da música, com estudantes não pertencentes ao campo das artes ou até mesmo em outros contextos culturais). Estas questões, assim como outras que extrapolam os limites propostos em nossa pesquisa, sugerem um caminho bastante promissor para discussões futuras.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M.; GRINEVICH, V. Academic entrepreneurship in the creative arts. **Environment and Planning C: Government and Policy**, v. 32, n. 3, p. 451–470, 2014.
- AGGESTAM, M. Art-entrepreneurship in the scandinavian music industry. In: C. Henry (Org.); **Entrepreneurship in the creative industries: An international perspective**. p.30–53, 2007. Cheltenham, UK: Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- AHMETOGLU, G.; LEUTNER, F.; CHAMORRO-PREMUZIC, T. EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in Trait Emotional Intelligence and entrepreneurship. **Personality and Individual Differences**, v. 51, n. 8, p. 1028–1033, 2011.
- ALBASHRAWI, M.; ALASHOOR, T. The role of IT on entrepreneurial intention : The effect of general computer self-efficacy and computer anxiety. Proceedings of 23rd Americas Conference on Information Systems,. **Anais...** . p.1–5, 2017.
- ALMEIDA, K. DE; NETO, S. P. DE SOUZA; NUNES, A. Q.; STTEFANELLO, M. A influência do ensino do empreendedorismo no potencial empreendedor do aluno. **Revista de Negócios**, v. 13, n. 2, p. 67–76, 2008.
- ALVES, E. P. As políticas de estímulo ao empreendedorismo cultural no Brasil: o SEBRAE como um agente estatal de mercado. **Políticas Culturais em Revista**, v. 9, n. 2, p. 626–650, 2017.

ALY, M.; AUDRETSCH, D. B.; GRIMM, H. Emotional skills for entrepreneurial success: the promise of entrepreneurship education and policy. **Journal of Technology Transfer**, v. 46, n. 5, p. 1611–1629, 2021. Springer US. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10961-021-09866-1>>. .

AMABILE, T. M.; KRAMER, S. J. **The progress principle**. London: Harvard Business Review Press, 2013.

AMANKWAH-AMOAHA, J.; BOSO, N.; ANTWI-AGYEI, I. The effects of business failure experience on successive entrepreneurial engagements: An evolutionary phase model. **Group and Organization Management**, v. 43, n. 4, p. 648–682, 2018.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: L. G. C. Anastasiou; L. P. Alves (Orgs.); **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10<sup>o</sup> ed, p.67–100, 2012. Joinville: Univille.

ANTONACOPOULOU, E. P.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change : Towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. **Journal of Organizational Change Management**, v. 14, n. 5, p. 435–451, 2001.

ARAÚJO, G. F.; DAVEL, E. P. B. Educação empreendedora, experiência e John Dewey. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 12, n. 4, p. 1, 2018.

ARAÚJO, G. F.; DAVEL, E. P. B. Experiência emocional na educação empreendedora: Emoção como dinâmica de aprendizagem. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 89–115, 2020.

ARPIAINEN, R. L.; LACKÉUS, M.; TÄKS, M.; TYNJÄLÄ, P. The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education learning process. **Trames**, v. 17, n. 4, p. 331–346, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MÚSICA INDEPENDENTE [ABMI]. Análise de mercado da música independente no Brasil. 2020. Disponível em: <<https://abmi.com.br/wp-content/uploads/2020/12/relatorio-abmi-2020-v2.pdf>>. .

ÁVILA, A.; DAVEL, E. Empreendedorismo e emoções: Conexões e desafios para o empreendedorismo cultural. XXII Semead - Seminários em Administração. **Anais...**, 2019. São Paulo.

ÁVILA, A.; DAVEL, E. Educação empreendedora nas artes: Perspectivas e desafios. EnANPAD 2020 - XLIV Encontro da ANPAD. **Anais...**, 2020. São Paulo.

BACQ, S.; AJUNWA, I.; TOUBIANA, M.; et al. Stigma Entrepreneurship: Theorizing the Role of Moral Anger in Entrepreneurship. Academy of Management Annual Meeting Proceedings. **Anais...** . p.11421, 2020.

BALLEREAU, V.; SINAPI, C.; TOUTAIN, O.; JUNO-DELGADO, E. Developing a business model: The perception of entrepreneurial self-efficacy among students in the cultural and creative industry. In: O. Kuhlke; A. Schramme; R. Kooyman (Orgs.); **Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice**. p.164–177, 2015.

BARON, R. The role of affect in the entrepreneurial process. **Academy of Management Review**, v. 2, p. 328–340, 2008.

BARSADE, S. G. The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. **Administrative Science Quarterly**, v. 47, n. 4, 2002.

- BASS, E.; MILOSEVIC, I.; EESLEY, D. Examining and reconciling identity issues among artist-entrepreneurs. In: O. Kuhlke; A. Schramme; R. Kooyman (Orgs.); **Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice. B.** p.99–109, 2015. Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- BASTOS, A. T.; PEÑALOZA, V. Educação empreendedora e inserção profissional: O perfil dos alunos de uma instituição de ensino superior. **Revista Organizações em Contexto**, v. 2, n. 4, p. 143–164, 2006.
- BAUM, J. R.; LOCKE, E. A. The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. **Journal of Applied Psychology**, v. 89, n. 4, p. 587–598., 2004.
- BEECHING, A. M. Who is audience? **Arts & Humanities in Higher Education**, v. Vol. 15, n. 3–4, p. 395–400, 2016.
- BENNETT, D. Academy and the real world. **Arts & Humanities in Higher Education**, v. 8, n. 3, p. 305–324, 2009.
- BENNETT, D.; BRIDGSTOCK, R. The urgent need for career preview: Student expectations and graduate realities in music and dance. **International Journal of Music Education**, v. 33, n. 3, p. 263–277, 2015.
- BHANSING, P. V.; HITTERS, E.; WIJNGAARDEN, Y. Passion Inspires: Motivations of Creative Entrepreneurs in Creative Business Centres in the Netherlands. **Journal of Entrepreneurship**, v. 27, n. 1, p. 1–24, 2018.
- BIERLY, P. .; KESSLER, E. H.; CHRISTENSEN, E. W. Organizational learning, knowledge, and wisdom. **Journal of Organizational Change Management**, v. 13, p. 595–618., 2000.
- BINIARI, M. G. The emotional embeddedness of corporate entrepreneurship: The case of envy. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 1, p. 141–170, 2012.
- BLACKSHIRE, S. Book Review: Classroom Exercises for Entrepreneurship: A Cross Disciplinary Approach, by James D. Hart. **Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, v. 8, n. 1, p. 69–71, 2019.
- BLOCK, J.; KREMEN, A. M. IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, p. 349– 361., 1996.
- BONANNO, G. A. Uses and abuses of the resilience construct: Loss, trauma, and health-related adversities. **Social Science and Medicine**, v. 74, n. 5, p. 753–756, 2012.
- BONNEVILLE-ROUSSY, A.; LAVIGNE, G. L.; VALLERAND, R. J. When passion leads to excellence: The case of musicians. **Psychology of Music**, v. 39, n. 1, p. 123–138, 2011.
- BOWEY, J. L.; EASTON, G. Entrepreneurial social capital unplugged: an activity based analysis. **International Small Business Journal**, v. 25, n. 3, p. 273–306, 2007.
- LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- BREUGST, N.; DOMURATH, A.; PATZELT, H.; KLAUKIEN, A. Perceptions of Entrepreneurial Passion and Employees' Commitment to Entrepreneurial Ventures. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 1, p. 171–192, 2012.
- BRIDGSTOCK, R. Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 12, n. 2–3, p. 122–137, 2013.

- BROWN, R. Performing arts creative enterprise. **The International Journal of Entrepreneurship and Innovation**, v. 6, n. 3, p. 159–167, 2005.
- BROWN, R. B. Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. **Management Learning**, v. 31, n. 3, p. 275–293, 2000.
- BROWN, S. Collective Emotions: Artaud’s Nerves. **Culture and Organization**, v. 11, n. 4, p. 235–247, 2005.
- BUREAU, S.; ZANDER, I. Entrepreneurship as an art of subversion. **Scandinavian Journal of Management**, v. 30, n. 1, p. 124–133, 2014.
- BURTON, M. D.; SØRENSEN, J. B.; DOBREV, S. D. A Careers Perspective on Entrepreneurship. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 40, n. 2, p. 237–247, 2016.
- CALÁS, M. B.; SMIRCICH, L.; BOURNE, K. A. Extending the boundaries: Reframing “entrepreneurship as social change” through feminist perspectives. **Academy of Management Review**, v. 34, n. 3, p. 552–569, 2009.
- CAMPOS, I. M.; DAVEL, E. Empreendedorismo Cultural, Aprendizagem e identidade territorial: O desbravamento de jovens músicos do nordeste de amaralina. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 10, p. 66–73, 2018.
- CANOPF, L.; APPIO, J.; BULGACOV, Y.; CAMARGO, D. DE. Prática docente no ensino de administração. , v. 25, n. 86, p. 371–391, 2018.
- CARDON, M. S. Is passion contagious? The transference of entrepreneurial passion to employees. **Human Resource Management Review**, v. 18, n. 2, p. 77–86, 2008.
- CARDON, M. S.; FOO, M. DER; SHEPHERD, D.; WIKLUND, J. Exploring the Heart: Entrepreneurial emotion is a hot topic. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 1, p. 1–10, 2012.
- CARDON, M. S.; GUPTA, A.; CARNEVALE, J. B.; JAVADIAN, G. Emotions and entrepreneurship: The road traveled, boundary conditions, and new approaches. *Academy of Management Proceedings*. **Anais...**, 2020.
- CARDON, M. S.; WINCENT, J.; SINGH, J.; DRNOVSEK, M. The nature and experience of entrepreneurial passion. **Academy of Management Review**, v. 34, n. 3, p. 511–532, 2009.
- CARDON, M. S.; ZIETSMA, C.; SAPARITO, P.; MATHERNE, B. P.; DAVIS, C. A tale of passion: New insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor. **Journal of Business Venturing**, v. 20, n. 1, p. 23–45, 2005.
- CAVES, R. E. **Creative industries: Contracts between art and commerce**. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press, 2000.
- CHADWICK, I. C.; RAVER, J. L. Psychological resilience and its downstream effects for business survival in nascent entrepreneurship. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 44, n. 2, p. 233–255, 2018.
- CHEN, X. P.; YAO, X.; KOTHA, S. Entrepreneur passion and preparedness in business plan presentations: A persuasion analysis of venture capitalists’ funding decisions. **Academy of Management Journal**, v. 52, n. 1, p. 199–214, 2009.
- CHEUNG, C.; AU, E. Running a small business by students in a secondary school: its impact on learning about entrepreneurship. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 13, p. 45–63., 2010.



- CHUA, H. S.; BEDFORD, O. A Qualitative Exploration of Fear of Failure and Entrepreneurial Intent in Singapore. **Journal of Career Development**, v. 43, n. 4, p. 319–334, 2016.
- COHEN, A. J. ‘Audiovisual recording’. In: A. T. I. Mills; G. Durepos; E. Wiebe (Orgs.); **The Sage Encyclopedia of Case Study Research**. p.32–34, 2010. Los Angeles, CA: Sage.
- COLE, M. L.; COX, J. D.; STAVROS, J. M. SOAR as a Mediator of the Relationship Between Emotional Intelligence and Collaboration Among Professionals Working in Teams: Implications for Entrepreneurial Teams. **SAGE Open**, v. 8, n. 2, 2018.
- COMUNIAN, R.; ENGLAND, L. Creative and cultural work without filters: Covid-19 and exposed precarity in the creative economy. **Cultural Trends**, v. 29, n. 2, p. 112–128, 2020. Taylor & Francis. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09548963.2020.1770577>>. .
- COMUNIAN, R.; FAGGIAN, A.; JEWELL, S. Embedding arts and humanities in the creative economy: The role of graduates in the UK. **Environment and Planning C Government and Policy**, v. 32, n. 3, p. 426 – 450, 2014.
- CORNER, P. D.; SINGH, S.; PAVLOVICH, K. Entrepreneurial resilience and venture failure. **International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship**, v. 35, n. 6, p. 687–708, 2017.
- COULSON, S. Collaborating in a competitive world: Musicians’ working lives and understandings of entrepreneurship. **Work, employment and society**, v. 26, n. 2, p. 246–261, 2012.
- CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry & Research Design: Chosing Among Five Approaches**. London: Sage Publications, 2007.
- D’ANDRIA, A.; GABARRET, I.; VEDEL, B. Resilience and effectuation for a successful business takeover. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v. 24, n. 7, p. 1200–1221, 2018.
- DAMASIO, A. R. **Descartes’ error: Emotion, reason, and the human brain**. New York: Putnam., 1994.
- DAMÁSIO, M. J.; BICACRO, J. Entrepreneurship education for film and media arts: How can we teach entrepreneurship to students in the creative disciplines? **Industry and Higher Education**, v. 31, n. 4, p. 253–266, 2017.
- DANES, S. M. Entrepreneurship success: ‘the lone ranger’ versus ‘it takes a village’ approach? **Entrepreneurship Research Journal**, v. 3, n. 3, p. 277- 285., 2013.
- DANTAS, M. **Olodum: De bloco afro a holding cultural**. BA: Editora da Fundação Casa de Jorge Amado., 1994.
- DARWIN, C. **The Expression of the Emotions in Man and Animals**. London: Murray, 1872.
- DAVEL, E.; NEVES, J. N. DOS R. As reviravoltas da adoção do valor simbólico no Grupo Cultural Olodum (Notas de Ensino). **Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, v. 7, n. 1, p. 8, 2017.
- DAVIDSSON, P.; GORDON, S. R. Much ado about nothing? The surprising persistence of nascent entrepreneurs through macroeconomic crisis. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 40, n. 4, p. 915–941, 2016.

- DAVIES, R.; GAUTI, S. **Introducing the creative industries: From theory to practice**. London: London: Sage Publications, 2013.
- DAY, C. The passion of successful leadership. **School Leadership & Management**, v. 24, n. 4, p. 425–437, 2004.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan Publishing Co. New York: Macmillan Publishing Co., 1938.
- DIAS, M. T. **Os donos da voz: Indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura**. São Paulo: Marola Edições Musicais, 2000.
- DOERN, R.; GOSS, D. The role of negative emotions in the social processes of entrepreneurship: power rituals and shame-related appeasement behaviors. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 38, n. 4, p. 863- 890, 2014.
- DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: A introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 3, n. 2, 2013.
- DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Empreende / LTC., 2015.
- DOWNING, S. E T & P of Entrepreneurship : Processes in the Organizations and. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, n. 2, 2005.
- DOYLE, G. Creative economy and policy. **European Journal of Communication**, v. 31, n. 1, p. 33–45, 2016.
- DRUCKER, P. F. **Inovação e Espírito Empreendedor: prática e princípios**. 2ª ed ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- DUA, Y. S. Emotional Intelligence of Entrepreneurs and their Decision-making Style: Role of Vision. **Jindal Journal of Business Research**, v. 4, n. 1–2, p. 101–114, 2015.
- DUA, Y. S. Emotional intelligence of entrepreneurs and their decision-making style: Role of Vision. **Jindal Journal of Business Research**, v. 4, n. 1&2, p. 101–114, 2016.
- DUCKWORTH, A. **Garra: O poder da força e da perseverança**. 1 ed. Trad ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.
- EIKHOF, D. R.; HAUNSCHILD, A. For art’s sake! Artistic and economic logics in creative production. **Journal of Organizational Behavior**, v. 28, n. 5, p. 523–538, 2007.
- EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. **Facial Action Coding System**. Pato Alto, CA: Consulting Psychologists Press., 1978.
- ELFENBEIN, H. A. Emotion in organizations: A review and theoretical integration. **Academy of Management Annals**, v. 1, n. 1, p. 315–386, 2007.
- ELIAS, S. R. S. T. A.; CHILES, T. H.; DUNCAN, C. M.; VULTEE, D. M. The Aesthetics of Entrepreneurship: How Arts Entrepreneurs and their Customers Co-create Aesthetic Value. **Organization Studies**, v. 39, n. 2–3, p. 345–372, 2018.
- ELMUTI, D.; KHOURY, G.; OMRAN, O. Does entrepreneurship education have a role in developing entrepreneurial skills and ventures effectiveness? **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 15, p. 83–98, 2012.
- EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. **Writing ethnographic fieldnotes**. The University of Chicago Press: London, 1995.

- ESSIG, L. Suffusing Entrepreneurship Education throughout the Theatre Curriculum. **Theatre Topics**, v. 19, n. 2, p. 125–138, 2009. Disponível em: <[http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/theatre\\_topics/v019/19.2.morrow.html](http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/theatre_topics/v019/19.2.morrow.html)>. .
- ESSIG, L. Arts Incubators: A Typology. **The Journal of Arts Management Law and Society**, v. 44, n. 3, p. 169–180, 2014.
- ESSIG, L.; GUEVARA, J. Landscape of arts entrepreneurship in US higher education. , 2016. Alliance for the arts in Research Universities.
- FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO [FIRJAN]. **Mapeamento das indústrias criativas**. RJ, 2019.
- FERRIANI, S.; CATTANI, G.; BADEN-FULLER, C. The relational antecedents of project-entrepreneurship: Network centrality, team composition and project performance. **Research Policy**, v. 38, n. 10, p. 1545–1558, 2009.
- FINEMAN, S. *Emotion at work*. , 2003. London: Sage Publications.
- FINEMAN, S. *Emotion and Organizing*. In: S. Clegg; C. Hardy; T. Lawrence; W. Nord (Orgs.); **The SAGE Handbook of Organization Studies**. p.543–564, 2006. London: Sage Publications.
- FISCHER, T.; DANTAS, M.; SILVA, M. D. F. L.; MENDES, V. L. P. Olodum: A arte e o negócio. **Revista de Administração de Empresas**, v. 33, n. 2, p. 90–99, 1993.
- FISK, G. M.; DIONISI, A. M. Building and sustaining resilience in organizational settings: The critical role of emotion regulation. **Research on Emotion in Organizations**, v. 6, n. 167–188., 2010.
- FODOR, O. C.; PINTEA, S. The “Emotional side” of entrepreneurship: A meta-analysis of the relation between positive and negative affect and entrepreneurial performance. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. MAR, 2017.
- FOLKMAN, S.; MOSKOWITZ, J. T. Coping: Pitfalls and promise. **Annual Review of Psychology**, v. 55, p. 745–774, 2004.
- FOREST, J.; MAGEAU, G. A.; CREVIER-BRAUD, L.; et al. Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths’ use and well-being at work: Test of an intervention program. **Human Relations**, v. 65, n. 9, p. 1233–1252, 2012.
- FRANCO, M.; SANCHES, C. Influence of emotions on decision-making. **International Journal of Business and Social Research**, v. 1, p. 40–62, 2016.
- FREDRICKS, J. A.; ALFELD, C.; ECCLES, J. S. Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. **Gifted Child Quarterly**, v. 54, n. 1, p. 18– 30., 2010.
- FREDRICKSON, F. B.; BRANIGAN, C. Positive emotions broaden the scope of attention and thought–action repertoires. **Cognition and Emotion**, v. 19, p. 313–332, 2005.
- FRIEDRICH, A. M. Suggestions for incorporating entrepreneurship education in the classical performance studio author. **Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, v. 7, n. 2, p. 27–43, 2018.
- FRITSCH, M.; SORGNER, A. Entrepreneurship and creative professions – A micro-level analysis. In: R. Sternberg; G. Krauss (Orgs.); **Handbook of Research on Entrepreneurship and Creativity**, 2014. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

G1. Salvador tem título de “cidade da música” renovado pela Unesco. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/09/29/salvador-tem-titulo-de-cidade-da-musica-renovado-pela-unesco.ghml>>. .

GANGI, J. **Arts entrepreneurship: an essential sub-system of the artist’s meta-praxis**, 2014.

GARCÍA-CABRERA, A. M.; DÉNIZ-DÉNIZ, M. DE LA C.; CUÉLLAR-MOLINA, D. G. Inteligência emocional e empreendimento: Possíveis linhas de trabalho. **Cuadernos de Administracion**, v. 28, n. 51, p. 65–101, 2015.

VAN GELDEREN, M.; KAUTONEN, T.; FINK, M. From entrepreneurial intentions to actions: Self-control and action-related doubt, fear, and aversion. **Journal of Business Venturing**, v. 30, n. 5, p. 655–673, 2015. Elsevier Inc. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2015.01.003>>. .

GENET, J. J.; SIEMER, M. Flexible control in processing affective and non-affective material predicts individual differences in trait resilience. **Cognition and Emotion**, v. 25, n. 2, p. 380–388, 2011.

GHERARDI, S. **Conduct Practice based study**. 2º ed. Northampton: Edward Elgar Publishing Limited, 2019.

GIELNIK, M. M.; FRESE, M.; KAHARA-KAWUKI, A.; et al. Action and action-regulation in entrepreneurship: Evaluating a student training for promoting entrepreneurship. **Academy of Management Learning and Education**, v. 14, n. 1, p. 69–94, 2015.

GIELNIK, M. M.; SPITZMULLER, M.; SCHMITT, A.; KLEMANN, D. K.; FRESE, M. “I put in effort, therefore I am passionate”: Investigating the path from effort to passion in entrepreneurship. **Academy of Management Journal**, v. 58, n. 4, p. 1012–1031, 2015.

GONDIM, S. M. G.; MUTTI, C. Affections in learning situations: A study of an entrepreneurship skills development course. **Journal of Workplace Learning**, v. 23, n. 3, p. 195–208, 2011.

GOSS, D. Entrepreneurship and ‘the social’: Towards a deference-emotion theory. **Human Relations**, v. 58, n. (5), p. 617–636, 2005a.

GOSS, D. Schumpeter’s Legacy? Interaction and Emotions in the Sociology of Entrepreneurship. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 74, n. 2, p. 3–6, 2005b.

GOSS, D. Enterprise ritual: A theory of entrepreneurial emotion and exchange. **British Journal of Management**, v. 19, n. 2, p. 120–137, 2008.

VON GRAEVENITZ, G; HARHOFF, D.; WEBER, R. The effects of entrepreneurship education. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 76, n. 1, p. 90–112., 2010.

VON GRAEVENITZ, GEORGE; HARHOFF, D.; WEBER, R. The effects of entrepreneurship education. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 76, n. 1, p. 90–112, 2010.

GROSS, J. J. **Handbook of emotion regulation**. New York: Guilford Press., 2007.

HÄGG, G. The reflective novice entrepreneur: from habitual action to intelligent action using experience-based pedagogy as a vehicle for change. In: A. Fayolle (Org.); **A Research agenda for entrepreneurship education**. p.189–223, 2018. Massachusetts: Edward Elgar Publishing.

- HANSON, J. Entrepreneurship among public school arts educators: The case of music teachers in new york state. **Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, v. 8, n. 1, p. 45–66, 2019.
- HARRÉ, R. An outline of the social constructionist viewpoint. In: R. Harré (Org.); **The social construction of emotions**. p.2–14, 1986. New York: Basil Blackwell.
- HATAK, I.; SNELLMAN, K. The influence of anticipated regret on business start-up behaviour. **International Small Business Journal** , v. 35, n. 3, p. 349–360, 2017.
- HAUSMANN, A.; HEINZE, A. Entrepreneurship in the Cultural and Creative Industries: Insights from an Emergent Field. **Artivate**, v. 5, n. 2, p. 7–22, 2016.
- HIGGS, J. Practice-Based Education: Perspectives and Strategies. In: J. Higgs; R. Barnett; S. Billett; M. Hutchings; F. Tredre (Orgs.); **Practice-Based Education: Perspectives and Strategies**. p.3–12, 2012. Boston, Sense Publishers.
- HILGARD, E. The trilogy of the mind: Cognition, affection, and conation. **Journal of the History of Behavioral Sciences**, v. 16, p. 107– 117., 1980.
- HIRSCH, P. M. Processing Fads and Fashions: An Organization-Set Analysis of Cultural Industry Systems. **American Journal of Sociology**, v. 77, n. 4, p. 639–659, 1972.
- HIRSCH, P. M.; GRUBER, D. A. Digitizing fads and fashions: Disintermediation and glocalized markets in creative industries. (C. Jones, M. Lorenzen, & J. Sapsed, Orgs.)**The Oxford handbook of creative industries**, 2015. Oxford: Oxford University Press.
- HONG, C.; ESSIG, L.; BRIDGSTOCK, R. The enterprising artist and the arts entrepreneur: Emergent pedagogies for new disciplinary habits of mind. In: N. Chick; A. Haynie; R. Gurung (Orgs.); **Exploring More Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind**. p.68–81, 2011. Stylus Publishing.
- HUI, D. The creative industries and entrepreneurship in East and Southeast Asia. In: C. Henry (Org.); **Entrepreneurship in the creative industries: An international perspective**. p.9–29, 2007. Cheltenham, UK: Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- HUNTER, E.; JENKINS, A.; MARK-HERBERT, C. When fear of failure leads to intentions to act entrepreneurially: Insights from threat appraisals and coping efficacy. **International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship**, v. 39, n. 5, p. 407–423, 2021.
- IFPI. IFPI Global Report. , 2021.
- ILONEN, S.; HEINONEN, J. Understanding affective learning outcomes in entrepreneurship education. **Industry and Higher Education**, v. 32, n. 6, p. 391–404, 2018.
- IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. **Mind, Brain, and Education**, v. 1, n. 1, p. 3–10, 2007.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF THE PHONOGRAPHIC INDUSTRY [IFPI]. **Global music report**. 2021.
- JAYASINGHE, K.; THOMAS, D.; WICKRAMASINGHE, D. Bounded emotionality in entrepreneurship: An alternative framework. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v. 14, n. 4, p. 242–258, 2008.
- JEAN, R.; DEGEN, R. J. Ensinando estudantes de empreendedorismo a praticar inovação: Uma abordagem baseada na experiência guiada no cérebro. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 37, p. 92–104, 2013.

- JENKINS, A. S.; WIKLUND, J.; BRUNDIN, E. Individual responses to firm failure: Appraisals, grief, and the influence of prior failure experience. **Journal of Business Venturing**, v. 29, n. 1, p. 17–33, 2014.
- JEONG, J.; CHOI, M. The expected job satisfaction affecting entrepreneurial intention as career choice in the cultural and artistic industry. **Sustainability (Switzerland)**, v. 9, n. 10, p. 1–16, 2017.
- JOHNSON, G.; LANGLEY, A.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R. ‘Doing research on doing strategy’. In: G. Johnson; A. Langley; L. Melin; R. Whittington. (Orgs.); **Strategy As Practice: Research Directions and Resources**. p.52–79, 2007. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, C.; LORENZEN, M.; SAPSED, J. Creative industries: A typology of change. In: C. Jones; M. Lorenzen; J. Sapsed (Orgs.); **Oxford handbook creative industries.pdf**. p.3–32, 2015. Oxford: Oxford: Oxford University Press.
- JONES, S.; LEBARON, C. Research on the relationship between verbal and nonverbal communication. **Journal of Communication**, v. 52, p. 499– 521., 2002.
- JONES, S.; UNDERWOOD, S. Understanding students’ emotional reactions to entrepreneurship education: A conceptual framework. **Education & Training**, v. 59, n. 3, p. 57–58, 2017.
- KATZ, J. A. The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. **Journal of Business Venturing**, v. 18, n. 2, p. 283–300, 2003.
- KELLER, P.; KOZLINSKA, I. Entrepreneurial Affect and Emotions in Entrepreneurship Education Impact Research: A Systematic Review and Research Agenda. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, v. 2, n. 4, p. 281–307, 2019. Sage Publications.
- KEMPER, T. D. Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions. **The American Journal Of Sociology**, v. 87, n. 2, p. 336–362, 1981.
- KEVIN WILSON; MANTIE, R. Inspiring Soulful Communities Through Music: Connecting Arts Entrepreneurship Education And Community Development Via Creative Placemaking. , v. 6, n. 2, p. 1–14, 2017.
- KHAIRE, M. **Culture and commerce: The value of entrepreneurship in creative industries**. Stanford: Stanford University Press, 2017.
- KIBLER, E.; KAUTONEN, T. The moral legitimacy of entrepreneurs: An analysis of early-stage entrepreneurship across 26 countries. **International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship**, v. 34, n. 1, p. 34–50, 2016.
- KIM, J.-H. *Understanding Narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. , 2016. London: Sage Publications.
- KOLB, B. M. **Entrepreneurship for the creative and cultural industries**. London: Routledge, 2015.
- KOOYMAN, R.; JACOBS, R. The entrepreneurial ant re-thinking art management education. In: O. Kuhlke; A. Schramme; R. Kooyman (Orgs.); **Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice**. p.110–121, 2015. Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- KORBER, S.; MCNAUGHTON, R. B. Resilience and entrepreneurship: a systematic literature review. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v. 24, n. 7, p. 1129–1154, 2018.

- KRUEGER, N. F.; SUSSAN, F. Person-level entrepreneurial orientation: Clues to the 'entrepreneurial mindset'? **International Journal of Business and Globalisation**, v. 18, n. 3, p. 382–395, 2017.
- KUHLKE, O.; KOOYMAN, R.; SCHRAMME, A. Cultural entrepreneurship as an academic discipline and professional practice: Embracing new theories, exploring new pedagogies and fostering new skills. In: O. Kuhlke; R. Kooyman; A. Schramme; M. Poprawski (Orgs.); **Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice**. p.5–21, 2015. Vredenburg: Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- KUPPENS, P.; VERDUYN, P. Looking at emotion regulation through the window of emotion dynamics. **Psychological Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 71–79, 2015.
- KUPPENS, P.; VERDUYN, P. Emotion dynamics. **Current Opinion in Psychology**, v. 17, p. 22–26, 2017.
- KÜTTIM, M.; KALLASTE, M.; VENESAAR, U.; KIIS, A. Entrepreneurship Education at University Level and Students' Entrepreneurial Intentions. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 110, p. 658–668, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281305550X>>. .
- KWAPISZ, A.; SCHELL, W. J.; AYLES, K.; BRYANT, S. Entrepreneurial Action and Intention: The Role of Entrepreneurial Mindset, Emotional Intelligence, and Grit. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, 2021.
- LACKEUS, M. An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. **International Journal of Management Education**, v. 12, n. 3, p. 374–396, 2014.
- LAWRENCE, T. B.; PHILIPS, N. Understanding cultural industries. **Journal of Management Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 430–441, 2002.
- LAZARUS, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. **Annual Review of Psychology**, v. 44, p. 1– 21., 1993.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. Coping and adaptation. In: W. D. Gentry (Org.); **IThe handbook of behavioral medicine**. p.282–325, 1984. New York: Guilford Press.
- LEBARON, C. Video-Based Methods for Research on Strategy As Practice: Looking at People, Places and Things. Professional Development Workshop: Strategy As Practice: Methodological Challenges. Academy of Management Meeting, Anaheim. **Anais...**, 2008.
- LETICHE, H.; HATTEM, R. VAN. Self and organization: Knowledge work and fragmentation. **Journal of Organization Change Management**, v. 13, n. 4, p. 93– 107., 2000.
- LEX, M.; GIELNIK, M. M.; SPITZMULLER, M.; JACOB, G. H.; FRESE, M. How Passion in Entrepreneurship Develops Over Time: A Self-Regulation Perspective. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, , n. June, 2020.
- LI, J. J.; CHEN, X. P.; KOTHA, S.; FISHER, G. Catching fire and spreading it: A glimpse into displayed entrepreneurial passion in crowdfunding campaigns. **Journal of Applied Psychology**, v. 102, n. 7, p. 1075–1090, 2017.
- LIMA, A. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. **Cadernos CEDES**, v. 22, n. 57, p. 77–96, 2002.
- LINDGREN, M.; PACKENDORFF, JOHANN. A project-based View of entrepreneurship: towards action-orientation, seriality and collectivity. In: Chris Steyaert; Daniel Hjorth (Orgs.); **New movements in entrepreneurship**. p.86–103, 2003. Cheltenham: Edward Elgar.

- LINDGREN, M.; PACKENDORFF, JOHANN. A Project-based View of Entrepreneurship: Towards Action-orientation, Seriality and Collectivity. In: C. Steyaert; D. Hjorth (Orgs.); **New movements in entrepreneurship**. p.86-102., 2003. Cheltenham: Edward Elgar.
- LINGO, E. L.; TEPPER, S. J. Arts based.pdf. **Work and Occupations**, v. 40, n. 4, p. 337–363, 2013.
- LISTON, D. P.; GARRISON, J. W. **Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice**. New York: RoutledgeFalmer., 2004.
- LIU, F.; MAITLIS, S. Emotional Dynamics and Strategizing Processes: A Study of Strategic Conversations in Top Team Meetings. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 2, 2013.
- LOPES, M. S. “Fantasmas existem”: A aparição da música de protesto no pagode baiano. **Revista Habitus | IFCS - UFRJ**, v. 11, p. 65–75, 2013.
- LUPTON, D. **The emotional self: a sociocultural exploration**. London: Sage Publications, 1998.
- LUTZ, C.; WHITE, G. The Anthropology of emotions. **Annual Review of Anthropology**, v. 15, p. 405–436, 1986.
- MAGEAU, G. A.; VALLERAND, R. J.; CHAREST, J.; et al. On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. **Journal of Personality**, v. 77, n. 3, p. 601–46, 2009.
- MARINS, S. R.; DAVEL, E. P. B. Empreendedorismo cultural e artístico: Veredas da pesquisa acadêmica. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 4, p. 115–140, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/pca/article/view/46268/27884>>. .
- MARKOWSKA, M.; HÄRTEL, C. E. J.; BRUNDIN, E.; ROAN, A. A dynamic model of entrepreneurial identification and dis-identification: An emotions perspective. **Research on Emotion in Organizations**, v. 11, n. October, p. 215–239, 2015.
- MARKUS, H. R.; KITAYAMA, S. The cultural construction of self and emotions. In: H. R. Markus; S. Kitayama (Orgs.); **Emotion and Culture**. p.89–132, 1994. Washington, DC: American Psychological Association.
- MARTÍ, I.; FERNÁNDEZ, P. Entrepreneurship, Togetherness, and Emotions: A Look at (Post)crisis? Spain. **Journal of Management Inquiry**, v. 24, n. 4, p. 424–428, 2015.
- MASON, C.; ARSHED, N. Teaching entrepreneurship to university students through experiential learning: A case study. **Industry and Higher Education**, v. 27, n. 6, p. 449–463, 2013.
- MENGER, P.-M. Artistic labor markets and careers. **Annual Review of Sociology**, v. 25, p. 541–574, 1999.
- MENGER, P.-M. **The Economics of Creativity: Art and achievement under uncertainty**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.
- MORTAN, R.; RIPOLL, P.; CARVALHO, C.; BERNAL, C. Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. **Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 30, p. 97–104, 2014.
- MOSQUERA, J. M.; STOBBAUS, C.; HENGEMÜHLE, A. Psicologia positiva: contribuições para a educação focada na formação de pessoas empreendedoras. **Conhecimento e diversidade**, v. 6, n. 2, p. 10–29, 2011.



- MURNIEKS, C.; MOSAKOWSKI, E. Entrepreneurial passion: An identity theory perspective. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Atlanta. **Anais...**, 2006.
- NABI, G.; LIÑÁN, F.; FAYOLLE, A.; KRUEGER, N. F.; WALMSLEY, A. The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. **Academy of Management, Learning and Education**, v. 16, n. 2, p. 277–299., 2017.
- NAKANO, D. A produção independente e a desverticalização da cadeia produtiva da música. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 3, p. 627–638, 2010.
- NECK, H. M.; GREENE, P. G.; BRUSH, C. G. **Teaching entrepreneurship: a practice-based approach**. Cheltenham: Edward Elgar, 2014.
- NECK, H. M.; NECK, C. P.; MURRAY, E. L. **Entrepreneurship: The practice mindset**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.
- OTHMAN, N. H.; OTHMAN, N.; JUHDI, N. H. The Mediating Effect Of Emotion On Entrepreneurship Education And Business Opportunity Recognition. **International Journal of Business and Society**, v. 21, n. 3, p. 1479–1493, 2020.
- PATIENT, D.; LAWRENCE, T. B.; MAITLIS, S. Understanding Workplace Envy through Narrative Fiction. **Organization Studies**, v. 24, n. 7, p. 1015–1044, 2003.
- PATZELT, H.; SHEPHERD, D. A. Negative emotions of an entrepreneurial career: Self-employment and regulatory coping behaviors. **Journal of Business Venturing**, v. 26, n. 2, p. 226–238, 2011. Elsevier Inc. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.08.002>>. .
- PEKRUN, R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Collakries and Implications for Educational Research and Practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, p. 315–341., 2006.
- PHILLIPS, R. J. Arts entrepreneurship and economic development: Can every city be “Austintatious”? **Foundations and Trends in Entrepreneurship**, v. 6, n. 4, p. 239–313, 2010.
- PIAGET, J. **The Origins of Intelligence of Children**. New York: WW Norton & Co., 1952.
- PITTA, D. Issues in a down economy: Blue oceans and new product development. **Journal of Product & Brand Management**, v. 18, n. 4, p. 292–296, 2009.
- PITTAWAY, L.; COPE, J. Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. **Management Learning**, v. 38, n. 2, p. 211–233, 2007.
- POLLARD, V.; WILSON, E. The “entrepreneurial mindset” in creative and performing arts higher education in australia. **Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, v. 3, n. 1, p. 3–22, 2014.
- POPRAWSKI, M. Cultural entrepreneurship teaching & learning models in central europe marcin. In: O. Kuhlke; A. Schramme; R. Kooyman; M. Poprawski (Orgs.); **Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice**. B. p.45–55, 2015. Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- PREECE, S. B. Performing Arts Entrepreneurship: Toward a Research Agenda. **The Journal of Arts Management, Law, and Society**, v. 41, n. 2, p. 103–120., 2011.
- RAELIN, J. A. Toward an epistemology of practice. **Academy of Management Learning and Education**, v. 6, n. 4, p. 495–519, 2007.

- REYNOLDS, M. Towards a critical management pedagogy. In: J. . Burgoyne; M. Reynolds (Orgs.); **Management learning: Integrating perspectives in theory and practice**. p.312–328, 1997. London: Sage.
- RIDEOUT, E. C.; GRAY, D. O. Does Entrepreneurship Education Really Work? A Review and Methodological Critique of the Empirical Literature on the Effects of University-Based. **Entrepreneurship Education**. **Journal of Small Business Management**, v. 51, n. 3, p. 329–351, 2013.
- RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. London: Sage Publications, 2008.
- ROCHA, E. L. DE C.; FREITAS, A. A. F. Avaliação do Ensino de Empreendedorismo entre Estudantes Universitários por meio do Perfil Empreendedor. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 4, p. 465–486, 2014. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac%5Cnhttp://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac20141512%5Cnwww.anpad.org.br/rac>>. .
- ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. 4<sup>o</sup> ed. New York: The Free Press, 1995.
- ROUNDY, P. T. Doing good by telling stories: Emotion in social entrepreneurship communication. **Journal of Small Business Strategy**, v. 24, n. 2, p. 41–68, 2014.
- RUIZ-ALFONSO, Z.; LEÓN., J. Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. **Contemporary Educational Psychology**, v. 51, p. 284–292, 2017.
- RUSSEL, J. A. A circumplex model of affect. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 39, p. 1161–78, 1980.
- RUSSELL, J. A.; BARRETT, L. F. 'Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: dissecting the elephant'. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 76, p. 805–19, 1999.
- SALAZAR, L. S. **Música Ltda: o negócio da música para empreendedores**. 2<sup>o</sup> ed. Recife: Sebrae, 2015.
- SALZBERG-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. **Emotional experience of learning and teaching**. Routledge & Kegan Paul: Boston, 1983.
- SCHERDIN, M.; ZANDER, I. Art entrepreneurship: An introduction. In: M. Scherdin; I. Zander (Orgs.); **Art entrepreneurship**, 2011. Cheltenham: Edward Elgar.
- SHAPERO, A.; SOKOL, L. The social dimensions of entrepreneurship. In: C. Kent; L. Sexton; K. Vesper (Orgs.); **Encyclopedia of Entrepreneurship**. p.72–90., 1982. New Jersey: Prentice Hall.
- SHEPHERD, D. A. Education Entrepreneurship Students About Emotion and Learning From Failure. **Academy of Management Learning Education**, v. 3, n. 3, p. 274–287, 2004. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40214116>>. .
- SHEPHERD, D. A. An Emotions Perspective for Advancing the Fields of Family Business and Entrepreneurship: Stocks, Flows, Reactions, and Responses. **Family Business Review**, v. 29, n. 2, p. 151–158, 2016.
- SHEPHERD, D. A.; COVIN, J. G.; KURATKO, D. F. Project failure from corporate entrepreneurship: Managing the grief process. **Journal of Business Venturing**, v. 24, n. 6, p. 588–600, 2009. Elsevier B.V. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.01.009>>. .

- SHEPHERD, D. A.; PATZELT, H. **Entrepreneurial cognition: Exploring the mindset of entrepreneurs**. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
- SHEPHERD, D. A.; WIKLUND, J.; HAYNIE, J. M. Moving forward: Balancing the financial and emotional costs of business failure. **Journal of Business Venturing**, v. 24, n. 2, p. 134–148, 2009. Elsevier B.V. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2007.10.002>>. .
- SHOTT, S. Emotion and Social Life: A Symbolic Interactionist Analysis. **American Journal of Sociology**, v. 84, n. 6, p. 1317–1334, 1979.
- SILVA, J. F. DA; PATRUS, R. O “Bê-Á-Bá” do Ensino em Empreendedorismo: Uma Revisão da Literatura Sobre os Métodos e Práticas da Educação Empreendedora. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 2, p. 372–401, 2017.
- SMILOR, R. W. Entrepreneurship: Reflections on a subversive activity. **Journal of Business Venturing**, v. 12, n. 5, p. 341–346., 1997.
- SOUTARIS, V.; ZERBINATI, S.; AL-LAHAM, A. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. **Journal of Business Venturing**, v. 22, n. 4, p. 566– 591., 2007.
- SOUTARIS, VANGELIS; ZERBINATI, S.; AL-LAHAM, A. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. **Journal of Business Venturing**, v. 22, n. 4, p. 566–591, 2007.
- STAMBOULIS, Y.; BARLAS, A. Entrepreneurship education impact on student attitudes. **The International Journal of Management Education**, v. 12, n. 3, p. 365– 373., 2014.
- STAMBOULIS, YEORYIOS; BARLAS, A. Entrepreneurship education impact on student attitudes. **International Journal of Management Education**, v. 12, n. 3, p. 365–373, 2014.
- STRASSER, R. Graduate music industry education: A holistic approach to program creation. In: O. Kuhlke; A. Schramme; R. Kooyman (Orgs.); **Creating Cultural Capital: Cultural Entrepreneurship in Theory, Pedagogy and Practice**. p.122–131, 2015. Vredenburg: Eburon Academic Publishers.
- SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA [SEI]. Boletim da economia criativa na Bahia. , 2021. Disponível em: <[https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/boletim\\_cultura/pdf/boletim\\_econ\\_criativa\\_bahia\\_2021.pdf](https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/boletim_cultura/pdf/boletim_econ_criativa_bahia_2021.pdf)>. .
- SVEJENOVA, S.; PEDERSEN, J. S.; VIVES, L. Projects of passion: Lessons For strategy from temporary art. In: G. Cattani; S. Ferriani; L. Frederiksen; F. Täube (Orgs.); **Project-Based Organizing and Strategic Management (Advances in Strategic Management)**. v. 28, p.501–527, 2011. Emerald Group Publishing Limited.
- TAYLOR, S. S.; STATLER, M. Material Matters: Increasing Emotional Engagement in Learning. **Journal of Management Education**, v. 38, n. 4, p. 586–607, 2014.
- THOM, M. The entrepreneurial value of arts incubators: Why fine artists should make use of professional arts incubators. **Artivate**, v. 4, n. 2, p. 51–75, 2015.
- THOM, M. Crucial Skills for the Entrepreneurial Success of Fine Artists. **Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, v. 5, n. 1, 2016.
- THORGREN, S.; WINCENT, J. Passion and habitual entrepreneurship. **International Small Business Journal**, v. 33, n. 2, p. 216– 227., 2015.

THORNTON, P. H.; RIBEIRO-SORIANO, D.; URBANO, D. Socio-cultural factors and entrepreneurial activity: An overview. **International Small Business Journal**, v. 29, n. 2, p. 105–118, 2011.

THROSBY, D. **The Economics of cultural policy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

THROSBY, D.; ZEDNIK, A. Do you really expect to get paid? An economic study of professional artists in Australia.

[https://www.australiacouncil.gov.au/workspace/uploads/files/research/do\\_you\\_really\\_expect\\_to\\_get\\_pa-54325a3748d81.pdf](https://www.australiacouncil.gov.au/workspace/uploads/files/research/do_you_really_expect_to_get_pa-54325a3748d81.pdf), 2010. Disponível em:

<[https://www.australiacouncil.gov.au/workspace/uploads/files/research/do\\_you\\_really\\_expect\\_to\\_get\\_pa-54325a3748d81.pdf](https://www.australiacouncil.gov.au/workspace/uploads/files/research/do_you_really_expect_to_get_pa-54325a3748d81.pdf)> . .

TIMMONS, J. A. **New venture creation: Entrepreneurship for the 21st century**. Boston, MA: Irwin McGraw-Hill., 1999.

TOGHRAEE, M. T. Introduction to cultural entrepreneurship: Cultural entrepreneurship in developing countries. **International Review of Management and Marketing**, v. 7, n. 4, p. 67–73, 2017.

TOSCHER, B. Entrepreneurial learning in arts entrepreneurship education: A conceptual framework. **Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, v. 8, n. 1, p. 3–22, 2019.

TOSCHER, B. Blank Canvas: Explorative Behavior and Personal Agency in Arts Entrepreneurship Education. **Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, v. 9, n. 2, p. 19–44, 2020.

TOWNLEY, B.; ROSCOE, P.; SEARLE, N. **Creating economy: Enterprise, intellectual property and valuation of goods**. Oxford, UK: Oxford: Oxford University Press, 2019.

TREFFERS, T.; KLYVER, K.; NIELSEN, M. S.; UY, M. A. Feel the commitment: From situational emotional information to venture goal commitment. **International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship**, v. 37, n. 3, p. 215–240, 2019.

TUGADE, M. M.; FREDERICKSON, B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 86, p. 320–333, 2004.

TUGADE, M M; FREDERICKSON, B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce Experiences, back from negative emotional. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 86, p. 320– 333., 2004.

UCBASARAN, D.; SHEPHERD, D. A.; LOCKETT, A.; LYON, S. J. Life after business failure: The process and consequences of business failure for entrepreneurs. **Journal of Management**, v. 39, n. 1, p. 163–202, 2013.

VALLERAND, R. J.; BLANCHARD, C. M.; MAGEAU, G. A.; et al. Les passions de l' me: On obsessive and harmonious passion. **Journal of Personality and Social Psychology**, , n. 85, p. 756–767, 2003.

VALLERAND, R. J.; MAGEAU, G. A.; ELLIOT, A. J.; et al. Passion and performance attainment in sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 9, p. 373– 392., 2008.

VALLERAND, R. J.; SALVY, S. J.; MAGEAU, G. A.; et al. On the role of passion in performance. **Journal of Personality**, v. 75, n. 3, p. 505– 534., 2007.

VARBANOVA, L. **International entrepreneurship in the arts**. New York: New York: Routledge, 2017.

- VERZAT, C.; O'SHEA, N.; JORE, M. Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom. **Entrepreneurship and Regional Development**, v. 29, n. 9–10, p. 975–1013, 2017a. Routledge. Disponível em: <<http://doi.org/10.1080/08985626.2017.1376515>>. .
- VERZAT, C.; O'SHEA, N.; JORE, M. Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom. **Entrepreneurship and Regional Development**, v. 29, n. 9–10, p. 975–1013, 2017b.
- VIEIRA, S. F. A.; MELATTI, G. A.; OGUIDO, W. S.; PELISSON, C.; NEGREIROS, L. F. Ensino de empreendedorismo em Cursos de Administração: um levantamento da realidade brasileira. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 12, n. 2, p. 93- 114., 2013.
- VIGOTSKY, L. S. A. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VOGEL, H. L. **Entertainment Industry Economics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- VRIES, H. D.; SHIELDS, M. Towards a theory of entrepreneurial resilience: A case study analysis of New Zealand SME owner operators. **Applied Research Journal**, v. 5, n. 1, p. 33–43, 2006.
- WATSON, D.; CLARK, L. A.; TELLEGEN, A. 'Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scale'. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, p. 1063–70, 1988.
- WEBER, W. **The musician as entrepreneur**. Bloomington: Indiana University Press, 2004.
- WEISKOPF, R. From becoming enterprising to entrepreneurial becoming. In: D. Hjorth; M. Kostera (Orgs.); **Entrepreneurship and the experience economy**. p.129–154, 2007. Copenhagen: Copenhagen Business School Press,.
- WELPE, I. M.; SPÖRRLE, M.; GRICHNIK, D.; MICHL, T.; AUDRETSCH, D. B. Emotions and opportunities: The interplay of opportunity evaluation, fear, joy, and anger as antecedent of entrepreneurial exploitation. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 1, p. 69–96, 2012.
- WHITAKER, A. Partnership Strategies for Creative Placemaking in Teaching Entrepreneurial Artists. , v. 6, n. 2, p. 22–31, 2017.
- WHITTINGTON, R.; VAARA, E. Strategy-as-Practice : Taking Social Practices Seriously. **Academy of Management Annals**, 2012.
- WITKIN, R. W. **The intelligence of feeling**. London: Heinemann Educational Books., 1974.
- WONG, C.; LAW, K. S. The effect of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An explor- atory study. **The Leadership Quarterly**, v. 23, p. 243–274., 2002.
- WYSZOMIRSKI, M.; CHANG, W. J. What is arts entrepreneurship? Tracking the development of its definition. **Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, v. 4, n. 2, p. 11–31, 2015.
- ZAHRA, S. A.; JENNINGS, D. F.; KURATKO, D. F. The Antecedents and Consequences of Firm-Level Entrepreneurship: The State of the Field. **Entrepreneurship Theory & Practice**, v. 24, n. 2, p. 45- 65., 1999.
- ZAMPETAKIS, L. A.; BELDEKOS, P.; MOUSTAKIS, V. S. ““ Day-to-day ”” entrepreneurship within organisations : The role of trait Emotional Intelligence and Perceived Organisational Support. **European Management Journal**, v. 27, n. 3, p. 165–175, 2009. Elsevier Ltd. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2008.08.003>>. .

ZAMPETAKIS, L. A.; KAFETSIOS, K. Group entrepreneurial behavior in established organizations: The role of middle manager's emotion regulation and group. In: David Ahlstrom (Org.); **Emotions and Organizational Dynamism**. v. 6, p.33–61, 2010. Elsevier. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1108/S1746-9791\(2010\)0000006006](http://dx.doi.org/10.1108/S1746-9791(2010)0000006006)>. .

ZAMPETAKIS, L. A.; KAFETSIOS, K.; LERAKIS, M.; MOUSTAKIS, V. S. An Emotional Experience of Entrepreneurship: Self-Construal, Emotion Regulation, and Expressions to Anticipatory Emotions. **Journal of Career Development**, v. 44, n. 2, p. 144–158, 2017.

ZHAO, Y.; XIE, B. Cognitive Bias, Entrepreneurial Emotion, and Entrepreneurship Intention. **Frontiers in Psychology**, v. 11, n. April, p. 1–11, 2020.