

Artigo de Pesquisa

Resiliência emocional na educação empreendedora: A prática educacional do empreendedorismo artístico

Alexandre Ávila^a   e Eduardo Paes Barreto Davel^a  ^a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil

Detalhes Editoriais

Sistema double-blind review

Histórico do Artigo

Recebido : 31 de jul. de 2021

Aceito : 08 de ago. de 2023

Disponível online : 01 de ago. de 2024

Artigo ID: 2162

Classificação JEL: I29, J24, L26, Z19, Z11

Editor Chefe¹ ou Adjunto²:

¹ Dr. Edmundo Inácio Júnior 

Univ. Estadual de Campinas, UNICAMP

Editor Associado Responsável:

Dr. Cristiano Morini 

Univ. Estadual de Campinas, UNICAMP

Editora Executiva¹ ou Assistente²:

² Camille Guedes Melo² M. Eng. Patrícia Trindade de Araújo

Revisão Ortográfica e Gramatical:

José Augusto Pereira da Silva

Financiamento:

CNPq #311850/2023-5

Como citar:

Ávila, A., & Davel, E. P. B. (2024). Resiliência emocional na educação empreendedora: A prática educacional do empreendedorismo artístico. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 13(2), e2162. <https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2162>

Item relacionado (hasTranslation):

<https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2550>

Artigo verificado por:



Autor de contato:

Alexandre Ávila

alexandreavila25@hotmail.com

Resumo

Objetivo: Entender a resiliência emocional na perspectiva da educação empreendedora a partir de uma experiência de educação empreendedora nas artes. **Metodologia/abordagem:** Metodologia qualitativa, indutivo e narrativa. Uso de diferentes fontes de informações (documentos, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas) e da análise de narrativas. **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 suas práticas no âmbito da educação empreendedora, bem como reflexões específicas para o campo da educação empreendedora nas artes, promovendo uma educação empreendedora mais atual, sofisticada e abrangente, através da qual a capacidade de ser emocionalmente resiliente torne-se 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, contribuimos 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.

Emotional Resilience in entrepreneurial education: The educational practice of artistic entrepreneurship

Abstract

Objective: to understand the emotional resilience from the entrepreneurship education perspective and from the experience of arts entrepreneurship education. **Methodology/approach:** Qualitative, inductive and narrative methods. Use of different sources of information (documents, direct observation, videos and semi-structured interviews) and narrative analysis. **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 becomes a priority. **Relevance/originality:** Despite the importance of emotional resilience for entrepreneurship, 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.

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre educação empreendedora e educação para o empreendedorismo (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 & Peñalosa, 2006; Almeida et al., 2008; Krueger & 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 estudos preocupados com as emoções (Arpiainen et al., 2013; Jones & Underwood, 2017; Puni et al., 2018), esta produção ainda é eventual e incipiente, especialmente no que tange às pesquisas empíricas (Keller & Kozlinska, 2019). Existem, no mínimo, duas razões importantes para aprofundarmos os conhecimentos existentes sobre esse tópico no campo da EE. 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).

Dentre os poucos artigos dedicados às emoções no contexto da EE, um tipo de habilidade raramente discutida é a resiliência emocional (RE). A RE pode auxiliar os indivíduos empreendedores a administrar suas emoções ao enfrentarem adversidades e fracassos, mantendo um funcionamento emocional relativamente estável (Corner et al., 2017). Nesse sentido, a capacidade de ser emocionalmente resiliente é imprescindível para os empreendedores lidarem com os desafios emocionais a serem enfrentados, conduzindo seus projetos de modo satisfatório (Chadwick & Raver, 2018; D'Andria et al., 2018). Em síntese, a RE é tão relevante para a atuação dos empreendedores, que é um dos temas que mais aparecem nas pesquisas sobre empreendedorismo e emoções (Ávila & Davel, 2019). Entretanto, ainda não se encontram pesquisas mais consolidadas sobre a RE enquanto habilidade emocional nas pesquisas sobre EE.

Para discutirmos a importância da RE na educação empreendedora, situamos nossa pesquisa na prática educacional do empreendedorismo artístico, ou seja, na educação empreendedora nas artes (EEA). Escolhemos este segmento, para ensinar nossa discussão, fundamentados não apenas na forte emocionalidade associada às atividades artísticas (Witkin, 1974), mas, também, na resiliência emocional usualmente demonstrada pelos artistas, frente aos desafios que costumam encontrar em sua jornada empreendedora. Somado a isso, o empreendedorismo artístico é reconhecido como um catalisador essencial da economia criativa (Toscher, 2020; Varbanova, 2017), por transformar ideias criativas em bens e serviços artístico-culturais tangíveis (Phillips, 2010).

Assim, nosso problema de pesquisa indaga sobre “como a EE contribui no desenvolvimento da RE de estudantes na prática da EEA?” Por conseguinte, o objetivo desse artigo concentra-se em entender a RE na perspectiva da EE a partir de uma experiência de EEA. Neste propósito, adotamos uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, indutivo e narrativo. As fontes de informações foram diversas: documentos, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas. A análise de narrativa dessas fontes gerou os seguintes resultados: (a) quatro contextos educacionais emocionalmente desafiadores e (b) cinco práticas que se revelaram

como fontes para o desenvolvimento da resiliência emocional. Por fim, discutimos os resultados e formulamos sugestões de novos caminhos de pesquisa.

Esta pesquisa constitui-se relevante ao oferecer uma oportunidade para que pesquisadores e educadores reflitam sobre uma educação empreendedora mais atual, sofisticada e abrangente, através da qual o desenvolvimento da resiliência emocional se torne uma prioridade no processo formativo. A elaboração conceitual de quatro contextos educacionais desafiadores e de cinco práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência sustentam essa contribuição para o avanço da pesquisa no campo do empreendedorismo. Adicionalmente, o estudo contribui para ampliar e consolidar as discussões sobre a EEA. Este debate faz-se necessário, considerando que, apesar da importância do empreendedorismo artístico, muitos artistas e educadores ainda demonstram pouco ou nenhum interesse pelo tema (Gangi, 2014; Kolb, 2015).

EMPREENDEDORISMO, EMOÇÃO E RESILIÊNCIA EMOCIONAL

Definimos o empreendedorismo a partir de duas grandes concepções teóricas (Albashrawi & Alashoor, 2017; Biniari, 2012): (a) econômica e (b) substantiva. A partir da concepção econômica, o empreendedorismo é associado à criação de empresas ou simplesmente pela busca do autoemprego. O empreendedor neste caso caracteriza-se como um agente economicamente motivado (Jayasinghe et al., 2008; Martí & Fernández, 2015), que pode ser representado tanto por grandes empresários quanto por proprietários de pequenos negócios, que buscam oportunidades em setores diversos (Amankwah-Amoah et al., 2018; Gielnik et al., 2015; Shepherd et al., 2009). A concepção substantiva, por sua vez, abrange formas de empreendedorismo entre as quais outras motivações não econômicas emergem como essenciais. O empreendedor neste caso é impulsionado por uma série de questões como autorrealização, desenvolvimento pessoal e gosto pela independência (Mortan et al., 2014). Esta concepção engloba, por exemplo, empreendimentos sociais ou de cunho artístico-cultural (Li et al., 2017; Roundy, 2014).

As emoções estão relacionadas a diferentes processos que sustentam o empreendedorismo. Sabe-se que o elemento emocional é potencializador de aspectos cruciais para o 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). As emoções exercem influências 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). Por fim, o processo de comunicação é diretamente influenciado pelas emoções em um contexto empreendedor. Empreendedores sociais, por exemplo, ao tentarem convencer grupos de *stakeholders*, utilizam-se de narrativas capazes de gerar respostas emocionais positivas nas partes interessadas (Roundy, 2014).

Além da influência das emoções, por via de regra, a teoria aponta para a importância ímpar da resiliência emocional (RE) no contexto do empreendedorismo. Resiliência é a capacidade de responder, adaptar-se e recomençar após as adversidades (D'Andria et al., 2018). Especificamente a resiliência emocional é apresentada conceitualmente sob diferentes maneiras. Pode ser 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). Esta habilidade também pode ser considerada uma adaptação comportamental positiva após um evento negativo (Genet & Siemer,

2011; Gross, 2007). Para Corner (2017) resiliência é a “capacidade ou habilidade de manter níveis relativamente estáveis e saudáveis de funcionamento psicológico e emocional, apesar da experiência com trauma ou perda grave” (Corner, 2017, pp. 690).

A RE é uma habilidade imprescindível para que os empreendedores estejam capacitados a lidarem com os diversos obstáculos emocionais que enfrentam e até aprenderem a transformá-los em oportunidades (Chadwick & Raver, 2018). Estudos apontam que os empreendedores têm mais chances de sucesso se forem resilientes em suas jornadas (Davidsson & Gordon, 2016; Jenkins et al., 2014). Assim, devido às adversidades e frustrações que encontrem no ambiente empreendedor, caracterizado por altos níveis de incerteza, os indivíduos precisam desenvolver a resiliência emocional para conduzirem seus projetos de modo satisfatório (D’Andria et al., 2018).

Entre os diferentes tipos de desafios emocionais inerentes ao empreendedorismo, as fortes emoções negativas geradas pelo fracasso empresarial podem ocasionar depressões e desencorajar a tentativa de novas experiências empreendedoras (Shepherd et al., 2009; Ucbasaran et al., 2013). Através da resiliência emocional, os empreendedores podem aprender a gerenciar suas emoções negativas (Patzelt & Shepherd, 2011) mantendo um funcionamento emocional relativamente estável, ainda que venham a experimentar traumas ou perdas graves durante suas jornadas (Corner et al., 2017).

Utilizar o fracasso como fonte de conhecimento e fortalecimento é uma estratégia positiva para os empreendedores exercitarem a resiliência (Timmons, 1999). Frustrações geradas a partir de um fracasso podem servir como experiência (Amankwah-Amoah et al., 2018), se utilizadas construtivamente como forma de crescimento (Shepherd, Covin, & Kuratko, 2009). Mesmo quando ocorra o fracasso, o empreendedor tem a oportunidade de aprender com os erros e, assim, aumentar suas chances de sucesso em um próximo empreendimento (Minniti & Bygrave, 2001).

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 a cognitiva estão relacionadas, respectivamente, às adaptações emocionais e cognitivas que o empreendedor desenvolve para superar suas dificuldades. 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 novas possibilidades (Fredrickson & Branigan, 2005; Genet & Siemer, 2011), o que melhora a resiliência em um ciclo virtuoso (Sutcliffe & Vogus, 2003).

As pesquisas sobre empreendedorismo reconhecem que as emoções sofrem influências socioculturais (Biniari, 2012; Goss, 2005, 2008), mas existe pouco esclarecimento a respeito das relações entre os aspectos socioculturais e a resiliência emocional. Apesar da limitada informação específica e aprofundada a esse respeito, alguns estudos sinalizam que certos empreendedores enfrentam as dificuldades emocionais das situações inesperadas recorrendo ao seu capital social. Redes sociais formadas por amigos e familiares, por exemplo, ajudam o indivíduo a manter-se resiliente frente às adversidades (Bowey & Easton, 2007; Danes, 2013).

Empreendedorismo artístico e resiliência

O empreendedorismo artístico é compreendido como um importante catalisador do desenvolvimento da economia criativa. O conceito de economia criativa tem sido relacionado ao de indústrias criativas, ou seja, indústrias originadas na criatividade e talento individuais (Comunian et al., 2014), cujos produtos e serviços são

caracterizados por um grande valor simbólico e potencial para a produção de riquezas e benefícios sociais não monetizados (Bass et al., 2015; Davies & Gauti, 2013; Figueiredo & Jesus, 2020; Mendes & Almeida, 2016; Oliveira et al., 2016). Devido ao papel que desempenha na transformação da criação artística, enquanto insumo, em valor econômico e social tangíveis (Phillips, 2010; Varbanova, 2017), o empreendedorismo artístico é um fenômeno central nesse contexto.

O ambiente no qual os artistas empreendedores atuam demanda uma capacidade especial de resiliência emocional. Devido à característica subjetiva e ancorada em valores simbólicos, o empreendedorismo artístico é sujeito a uma grande imprevisibilidade. Consequentemente, neste contexto, o empreendedor deve lidar com altas doses de riscos e incertezas, inerentes a este tipo de atividade (Menger, 2014; Toscher, 2020). Além disso, ao empreenderem, muitos artistas precisam enfrentar seus próprios conflitos pessoais (Ballereau et al., 2015). A atividade de empreender pode ser considerada pelos artistas como limitante e antiética para a criação artística (Gangi, 2014; Kolb, 2015). Esta tensão entre arte e comércio (Khaire, 2017; Lawrence & Philips, 2002) estabelece um desafio emocional bastante peculiar dentro do empreendedorismo artístico. Os obstáculos emocionais 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 tais indivíduos experimentem grande satisfação pessoal, mas também os expõem a profundos desafios emocionais.

Educação empreendedora e educação empreendedora nas artes

Dentre os diversos temas discutidos nas últimas décadas pelos estudos sobre EE, encontramos debates sobre a influência da EE na intenção empreendedora dos estudantes (Bastos & Peñaloza, 2006; Almeida et al., 2008; Krueger & 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). A produção mais atual em EE vem consolidando também o entendimento de que a EE deve ser ancorada em experiências práticas. Algumas pesquisas enfatizam uma visão crítica do panorama da EE, destacando que uma das principais deficiências dos programas é o descompasso observado entre teoria e prática (Lima et al., 2015; Souza & Saraiva, 2010). Em consonância com essa constatação, Neck et al. (2014) argumentam que é preciso evoluir o alcance da EE tornando-a acessível para todos os tipos de estudantes, utilizando um método baseado em ações e fundamentado em um conjunto de práticas (Neck et al., 2014).

Existem distinções entre o termo educação empreendedora e o que Neto, Emmendoerfer e Corrêa (2020) denominam de educação para o empreendedorismo. Para os autores, a EE seria um conceito mais amplo, que abrange a educação para o empreendedorismo e relaciona-se ao desenvolvimento de comportamentos empreendedores resultantes do aperfeiçoamento de uma mentalidade ou da capacidade empreendedora. Neste artigo, usamos o termo educação empreendedora (EE) de forma a incluir também a educação para o empreendedorismo. Neste sentido, não se trata apenas de uma preparação de futuros empresários para a criação de negócios, mas de uma educação que favoreça com que as pessoas possam “assimilar habilidades, capacidades e burilar talentos para corresponder às demandas da era do conhecimento” (Neto et al., 2020, pp.409).

No que tange especificamente ao conceito de educação empreendedora nas artes (EEA), não existe um consenso sobre o termo nas pesquisas relacionadas. Entretanto, destacamos as temáticas mais recorrentes e importantes pontos de convergências. A respeito dos conteúdos de aprendizagem, alguns programas de EEA defendem a importância do desenvolvimento de habilidades técnicas, (Ballereau et al., 2015; Strasser, 2015), reconhecendo que o artista empreendedor deva possuir conhecimentos sobre finanças (Damásio & Bicacro, 2017), elaboração de planos de negócios e tarefas específicas como elaboração de *websites* e divulgação em redes sociais (Friedrichs, 2018). Outros programas direcionam o seu foco para habilidades comportamentais (Pollard & Wilson, 2014), relacionadas, por exemplo, ao desenvolvimento da percepção pelas oportunidades (Wyszomirski & Chang, 2015), flexibilidade (Bass et al., 2015) e adaptação ao ambiente (Ballereau et al., 2015). Uma temática frequentemente encontrada nestes estudos é a importância de desenvolver uma mentalidade empreendedora nos estudantes (Verzat et al., 2017; White, 2021). As discussões sobre EEA são também bastante focalizadas na importância do estudo do empreendedorismo enquanto ferramenta de gerenciamento de carreiras e projetos artísticos (Damásio & Bicacro, 2017; Rapisarda & Loots, 2021). Isso aplica-se ao fato de que habilidades empreendedoras, segundo o entendimento de alguns autores, auxiliam na construção bem sucedida de uma carreira de portfólio ou baseada em projetos temporários e independentes, como ocorre frequentemente no campo das artes (Bennett & Bridgstock, 2015; Svejnova et al., 2011).

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) compreendem a função das emoções na educação empreendedora considerando outros campos como a neurociência, psicologia e educação. Uma revisão de pesquisas que abordam as emoções empreendedoras (Keller & Kozlinska, 2019) demonstra a existência de alguma produção acerca do tema nas pesquisas sobre empreendedorismo, mas confirma a escassez de estudos em EE. Apenas quatro estudos foram identificados (Arpiainen et al., 2013; Souitaris et al., 2007; Stamboulis & Barlas, 2014; Von Graevenitz et al., 2010). Dentre estes, a contribuição mais relevante é de Arpiainen et al. (2013) ao relatar 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, discutindo com maior ênfase a questão da intenção empreendedora dos estudantes, o que ocorre de modo semelhante no estudo de Puni et al. (2018) sobre intenção empreendedora e autoeficácia dos estudantes.

No contexto nacional, também existe uma carência de produções sobre EE com foco específico nas emoções. Algumas pesquisas, embora discutam em alguma medida as emoções na EE, tendem a tratar o tema de modo pouco aprofundado, privilegiando na verdade outros aspectos, também recorrentes nos estudos internacionais, tais como: influência da EE sobre a intenção empreendedora, identificação de oportunidades de negócios e metodologias utilizadas (Fontenele et al., 2015; Júnior & Sato, 2019; Krakauer et al., 2015; Krüger et al., 2019). Outros autores direcionam suas discussões para fundamentos teóricos (Salusse & Andreassi, 2016) ou a públicos específicos, como estudantes da educação básica (Carvalho & Silva, 2022) e servidores públicos (Neto, 2020). Apenas alguns estudos brasileiros mais recentes são dedicados a uma discussão mais aprofundada e específica sobre as emoções no contexto da EE (Araujo & Davel, 2020; Ávila & Davel, 2022).

Apesar do papel central que a RE desempenha na trajetória dos empreendedores, dentro da pequena produção acadêmica voltadas às emoções e à EE, discute-se muito pouco sobre esta habilidade emocional. Entretanto, embora o conceito de resiliência emocional não seja debatido explicitamente como foco principal nas pesquisas, o desenvolvimento emocional dos estudantes é um tema de interesse para os 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 e Kafetsios (2010) sugerem que a antecipação de futuras emoções negativas a serem vivenciadas no empreendedorismo pode ser considerada uma estratégia de aprendizado emocional. Outros pesquisadores defendem que 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, alguns estudos apresentam um contraponto a esse entendimento, conceituando a resiliência como uma habilidade que pode 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 com 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 possam articular suas ideias sobre o fracasso empresarial e os meios de se lidar com o ocorrido, narrando suas experiências pessoais. A terceira sugestão inclui a utilização de estudos de caso. Assim, seria estimulada uma discussão sobre a provável reação emocional negativa do empreendedor razão do declínio de seu negócio e as maneiras pelas quais ele lidaria com as emoções negativas evocadas. Por fim, o autor sugere que se ofereçam simulações aos estudantes como oportunidade de processar as emoções que possam insurgir deste processo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Seguindo uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, 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 foco no campo das artes justifica-se pela importância da EEA para o desenvolvimento do empreendedorismo artístico e da resiliência dos artistas empreendedores frente aos desafios emocionais que costumam sobrevir. Como representante do campo das artes, optamos pelo segmento da música, o que também pode ser explicado por algumas razões especiais. No que tange ao empreendedorismo, os músicos muitas vezes precisam atuar de forma empreendedora diante do desafio de mobilizar e gerenciar recursos para viabilizar suas produções criativas (Bridgstock, 2013). Além disso, o setor da música apresenta grande potencial econômico e pode ser considerado um dos mais rentáveis das indústrias criativas (IFPI, 2021).

Foram realizadas cinco experiências educacionais com a duração de um semestre cada uma, dentro de uma disciplina de empreendedorismo artístico, que integra um curso de graduação em música. Estas experiências estão aqui identificadas como (E1, E2, E3, E4 e E5). O perfil dos estudantes que participaram da disciplina, em todos os semestres, era bastante variado. A maior parte deles pertencia a uma faixa etária situada entre 20 e 30 anos,

embora algumas experiências tenham contado com a participação de estudantes de mais de 35 anos. O grupo de participantes incluía tanto homens quanto mulheres, bem como estudantes negros, pardos e brancos. Com algumas raras exceções, os estudantes eram originários de famílias de classe média ou média baixa. 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 tange ao conhecimento prévio acerca dos conteúdos da disciplina, a maior parte dos estudantes não possuía educação formalizada em empreendedorismo e desconhecia a maioria dos conteúdos teóricos apresentados.

O professor pesquisador 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 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, criados durante o semestre letivo pelos estudantes. Ao longo das cinco experiências educacionais foram criadas, desenvolvidas e apresentadas 23 EMIs. Entre elas, podemos citar, por exemplo, um grupo instrumental que mesclava percussão afro-baiana e jazz e um dueto que interpretava sambas tradicionais com arranjos baseados na música eletrônica. Além destas atrações artísticas, outros estudantes criaram, individualmente, produtos voltados ao ensino, como um curso que demonstrava técnicas de gravação específicas para violonistas e um método on-line de contrabaixo na música baiana.

Na experiência pedagógica, a criação da EMI e sua posterior materialização, divulgação e apresentação foi a própria experiência de empreender. Ao longo do semestre, os estudantes aprenderam a planejar, criar, materializar e divulgar as EMIs, participando assim, de uma experiência empreendedora na prática. Por fim, o componente curricular culminou com a apresentação das EMIs criadas 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.

Para obter um resultado convincente, optamos por uma experiência pedagógica 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), T6 (apresentar) e T7 (refletir).

A tarefa **T1 (criar e planejar)** envolveu o processo de criação das EMIs documentada de forma escrita e, sua posterior organização, em um plano de ação contendo cronograma predefinido. A tarefa **T2 (experimentar)** consistiu na criação de um projeto piloto apresentado em formato de vídeo, que funcionaria como protótipo inicial das ideias dos estudantes. O propósito da tarefa **T3 (colaborar)** foi o de estimular a colaboração coletiva através de críticas construtivas sobre os projetos-piloto criados anteriormente. Durante a execução da tarefa **T4 (divulgar)** os estudantes desenvolveram habilidades necessárias à divulgação de um empreendimento artístico, elaborando e aplicando o plano de divulgação das EMIs. A tarefa **T5 (materializar)** envolveu a realização de todas as ações elaboradas durante o planejamento e a

consequente materialização da EMI. A tarefa **T6 (apresentar)** diz respeito à apresentação das EMIs, durante um evento musical. O propósito desta atividade foi o de vivenciar na prática a exposição de um produto musical original para um público real.

A tarefa **T7 (refletir)** proporcionou aos estudantes uma reflexão sobre todas as outras tarefas. Para tanto, os discentes deveriam realizar anotações ao longo do semestre em formato de diário, além de responderem algumas perguntas que sintetizariam o que aprenderam como estudantes de empreendedorismo. Esta tarefa continha duas partes: um relatório semanal detalhado e uma síntese final. No *relatório semanal*, os estudantes eram indagados a respeito de suas aprendizagens sobre o empreendedorismo e de suas vivências emocionais através de perguntas como: "O que mais aprendeu essa semana sobre ser empreendedor?", "Descreva as principais emoções vivenciadas durante a sua semana como empreendedor, narrando de que forma e em qual momento elas se manifestaram", "Você acha que a resiliência emocional está sendo necessária neste desafio de aprender a empreender na prática? De que forma?" Na síntese final, os estudantes deveriam narrar, com base nas anotações realizadas semanalmente: três emoções principais e três aprendizados principais que experimentaram durante o semestre. A tarefa T7 deveria ser entregue na íntegra ao final do semestre, mas as anotações realizadas no relatório eram também discutidas em sala de aula, quando o professor pesquisador oferecia um *feedback* semanal.

Ao longo do curso, os estudantes recebiam orientações sobre as tarefas que estavam em andamento. Como apoio teórico, durante cada semestre em que realizamos as práticas educacionais, inserimos, no plano de aulas, conteúdos como o método Canvas, técnicas de gestão de projetos e apreciação de vídeos inspiradores de empreendimentos musicais. No que tange à resiliência emocional, além da leitura de textos sobre a importância desta habilidade para o empreendedor, sugerimos exercícios aplicados cujos resultados foram discutidos em classe e relatados nos diários individuais (tarefa T7). Foram sugeridos como exercícios, por exemplo, a substituição de pensamentos negativos, surgidos durante a execução das tarefas, por outros positivos e a anotação dos resultados desta prática (elaborado a partir do entendimento de Fredrickson et al. (2003) sobre o potencial das emoções positivas para desfazer os efeitos das emoções negativas) ou reverter deliberadamente um fracasso em vez de aceitá-lo, tentando identificar oportunidades por trás da adversidade (elaborado sobre as afirmações de D'Andria (2018) a respeito da capacidade empreendedora de encontrar aspectos positivos nas adversidades e transformar dificuldades em oportunidades).

Fontes de narrativas

Para entender a RE na perspectiva da EE a partir de uma experiência de EEA, utilizamos diferentes fontes de informações: documentos produzidos pelos participantes, observação direta, vídeos e entrevistas semiestruturadas. **Os documentos produzidos pelos participantes** foram divididos em duas categorias: (a) documentos emocionais de aprendizagem e (b) documentos contextuais de aprendizagem. Os documentos emocionais de aprendizagem forneceram informações sobre o que os estudantes 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*.

Os diários de bordo reflexivos foram escolhidos por permitirem o registro escrito e narrativo de emoções relacionadas às atividades realizadas dentro de um determinado período de tempo, bem como pela sua adequação às pesquisas de cunho qualitativo, voltadas à interpretação das motivações subliminares dos sujeitos (Alaszewski, 2006; Symon, 2004; Zaccarelli & Godoy, 2010). Os diários de bordo integravam a tarefa T7 (refletir), explicada anteriormente, na qual os estudantes realizaram tanto anotações semanais, quanto uma síntese final sobre suas aprendizagens e experiências emocionais. Podemos classificar o tipo de diário

utilizado, segundo a categorização sugerida por Plummer (2001), como um *diário solicitado*, uma vez que solicitamos aos estudantes narrativas sobre momentos específicos do processo educacional, com o intuito de obtermos narrativas para finalidades científicas (Plummer, 2001).

Variados tipos de emoções foram narradas e muitas destas foram associadas ao conceito de resiliência emocional. As instruções em forma de tarefa (T7), com instruções específicas para a elaboração dos diários, foram úteis para o direcionamento dos estudantes nas temáticas de interesse da pesquisa, a fim de que não apenas realizassem suas anotações aleatoriamente (Alaszewski, 2006). Além disso, recolher narrativas anotadas nos diários ao longo do processo e também como síntese final, permitiu obter narrativas em diferentes momentos, mas em uma ordem cronológica definida, acompanhando assim uma possível mudança de percepção dos estudantes durante o estudo (Mittelmeier et al., 2021). As mensagens instantâneas de *WhatsApp* (texto e áudio) entre estudantes e professor originaram-se espontaneamente durante o semestre. Dada a sua riqueza e a narrativa profundamente emocional e reveladora, 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 narrativas sobre o que os estudantes aprenderam durante o curso em relação a tópicos específicos, bem como sobre o contexto em que essa aprendizagem ocorreu. Em geral, os estudantes aprenderam muito sobre como pensar um projeto empreendedor não apenas como trabalho artístico, mas como algo que eles precisassem vincular a um objetivo e a 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 estudantes 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 estudantes que não pretendem seguir carreira solo ou desenvolverem projetos, aprenderam a pensar e agir de forma mais empreendedora.

A observação direta nos permitiu captar 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 identificar e narrar o máximo de informações possíveis sobre os aspectos emocionais relacionados ao processo de EE. A observação direta estendida foi usada para sistematizar narrativas sobre o contexto e os processos de ensino e aprendizagem. Os estudantes foram observados durante 2 horas semanais, totalizando 28 horas de observação direta por semestre. As 15 aulas presenciais, somadas à apresentação final, totalizam 32 horas de observação direta. Durante as observações, narramos as primeiras impressões e reações, que depois transformamos em narrativas durante o processo de análise (Creswell, 2007).

Os vídeos foram utilizados porque pretendíamos explorar a comunicação verbal e não verbal (Elias et al., 2018; Jones & LeBaron, 2002). Os vídeos nos permitiram ver e rever momentos (Jones & LeBaron, 2002) e capturar micro comportamentos (Johnson et al., 2007), expressões emocionais (Cohen, 2010) e expandir os insights de outras fontes de informações (Flick, 2009). Por meio de vídeos, pudemos perceber as expressões faciais de, por exemplo, entusiasmo ou tédio, além de detalhes sobre movimentos corporais específicos e entonação de voz, que foram fundamentais para interpretar as manifestações emocionais. Organizamos os vídeos em três categorias: vídeos de aulas *on-line* (gravações de aulas), vídeos de performance (gravações das apresentações dos produtos finais em palco ou em formato digital ao vivo) e vídeos pós-performance (entrevista realizada por um jornalista após as performances).

Também realizamos entrevistas coletivas e semiestruturadas realizadas no final de cada prática educacional. Esta entrevistas serviram para aprofundar e confrontar as narrativas contidas em outras fontes como os documentos e vídeos (Silva et al., 2020). A elaboração dos roteiros de entrevistas semiestruturadas foi realizada sem perder de vista a necessidade de nos guiarmos pelos objetivos e questões de pesquisa (Silva et al., 2020). Deste modo, o roteiro cunhou perguntas específicas sobre a resiliência emocional e outros aspectos relacionados, tais como a capacidade de superar adversidades emocionais, momentos emocionalmente desafiadores e como lidar com eles. As perguntas convidaram os estudantes a produzirem respostas em forma de narrativas sobre suas experiências. Em geral, elas retomavam algumas reflexões já estimuladas na tarefa T7. Todavia, visavam abordar o tema através de outras formas de perguntas ou objetivavam descobrir se depois de todo o processo algo havia mudado (Você sente que é mais capaz de agir de maneira resiliente com o término da nossa experiência empreendedora? Quais os principais aprendizados emocionais identificados por você ao longo do nosso semestre letivo? Etc.).

O roteiro de entrevista foi utilizado como um guia flexível, permitindo espaço para que a sondagem e perguntas de acompanhamento fossem também improvisadas no momento. As entrevistas foram gravadas e transcritas para aprimorar a análise posterior das informações (Creswell, 2007). Como foram realizadas após a apresentação dos produtos criados (EMIs), as entrevistas proporcionaram uma narrativa retrospectiva de todo o processo educacional, complementando as narrativas obtidas em tempo real.

Análise de narrativas

Por meio da análise de narrativa, buscamos compreender os sentidos que ultrapassam mensagens concretas, analisando melhor a experiência humana e certos fenômenos complexos inerentes a ela (Kim, 2016). Narrativas não são apenas descrições de eventos passados; possibilitam insights a partir dos pensamentos e emoções, mostrando-se adequados para explorar fenômenos sensíveis (Byrne & Shepherd, 2015), especialmente quando pretende-se entender “como” estes fenômenos ocorrem (Larty & Hamilton, 2011). As narrativas permitiram escavar e reavaliar memórias que poderiam estar fragmentadas, caóticas ou quase invisíveis antes de serem narradas (Riessman, 2008). Deste modo, foi possível descrever as vivências emocionais na forma de histórias narradas, de modo lógico e coordenado.

A análise de narrativa foi realizada em diferentes etapas. Cada etapa englobou a análise das narrativas obtidas a partir da experiência realizada naquele semestre, somada aos resultados da experiência anterior. Ou seja, 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 a 5 meses). Ao final de cada experiência educacional, as narrativas eram analisadas e, em seguida, comparadas com a análise realizada na experiência educacional anterior. Em outras palavras, os resultados da experiência E1 foram adicionados aos resultados do experimento E2 e assim por diante.

Em cada experiência foram analisadas as narrativas oriundas dos documentos (produzidos pelos estudantes e pelo professor) e das entrevistas a partir dos eixos analíticos do ensino e aprendizagem, resiliência e emoções. No final de todas as experiências dos 5 semestres, foi montada uma nova análise do conjunto produzido, para abordar o resultado final da pesquisa. Durante o processo da análise comparada das narrativas entre semestres, a elaboração de codificações e categorizações emergiu da busca de padrões e resultados relevantes para nosso objetivo.

A análise dos dados foi baseada em procedimentos existentes e comumente aceitos (Creswell, 2007; Liu & Maitlis, 2013), obedecendo a etapas de análise predeterminada, para garantir um bom nível de confiabilidade. Apesar da subjetividade comum a qualquer pesquisa qualitativa, utilizamos critérios que contribuíram

para uma maior transparência do estudo. Buscamos aplicar critérios de confiabilidade diacrônica, devido à estabilidade das observações ao longo do tempo e sincrônica, devido à similaridade de diferentes observações dentro de um mesmo período de tempo (Júnior et al., 2011; Kirk & Miller, 2011).

Além disso, foi aplicada a técnica de triangulação, a fim de comparar informações das diferentes fontes utilizadas. A análise foi realizada por dois pesquisadores e permitiu a obtenção de resultados a partir de diferentes pontos de vista (Flick, 2009; Júnior et al., 2011). Embora o processo de análise não tenha sido linear (muitas vezes alternamos entre os estágios de análise), fomos guiados pelas seguintes etapas:

1. Reunimos todos os documentos produzidos pelos estudantes em uma pasta. As tarefas escritas que foram utilizadas como documentos, a exemplo dos diários de bordo reflexivos, já estavam em formato de texto. As mensagens instantâneas do *WhatsApp* estavam em formato de áudio e, portanto, foram transcritas antes de serem analisadas. Durante a transcrição das mensagens instantâneas do *WhatsApp*, interpretamos sinais vocais que consideramos importantes em alguns trechos, descrevendo-os junto ao texto transcrito com expressões como “dito com entusiasmo” ou “aumentando o volume da voz”. Além disso, compilamos anotações realizadas pelo professor pesquisador durante as observações das aulas em um texto mais organizado, finalizando assim o conteúdo textual-narrativo a ser analisado.
2. Iniciamos a leitura dos textos, destacando narrativas importantes, buscando indícios de relações entre aspectos emocionais e o processo educativo do empreendedorismo artístico. Para nortear nossa análise, mantivemos em mente a questão: “Como a EE contribui no desenvolvimento da RE de estudantes na prática da EEA?”, além de outras indagações como: “Quais são as práticas que podem contribuir para o desenvolvimento da RE? Quais são os maiores desafios emocionais enfrentados pelos estudantes? Quais os pontos de diálogo com a teoria relacionada?” Nessa etapa, a partir da percepção de algumas narrativas recorrentes ou semelhantes, emergiu a elaboração de alguns códigos e o primeiro esboço de categorias (as categorias que citaremos nesta seção serão detalhadamente explicadas do decorrer do artigo). Destacamos aqui, por exemplo, as dificuldades dos estudantes para equilibrarem aspirações artísticas e a objetividade necessária à criação dos projetos empreendedores. Essas percepções gerariam o que categorizamos mais tarde como “contexto de tensão entre arte e empreendedorismo”.
3. Assistimos às aulas documentadas em vídeos novamente para capturar novos insights e melhorar a organização das narrativas. A análise foi realizada primeiramente pelo primeiro autor e, depois, realizada pelo segundo autor. Em seguida, os dois autores debateram sobre convergências e divergências dessas análises. A discussão a partir de diferentes pontos de vista nos ajudou a refinar os resultados analíticos e o processo de análise das narrativas. Alguns insights, observados durante a primeira etapa de análise, foram confirmados após a avaliação dos vídeos, enquanto novas ideias surgiram. Por exemplo, a tensão entre arte e empreendedorismo foi evidenciada ao analisar as expressões faciais e gestos de alguns estudantes quando se referiam ao esforço necessário para tentar equilibrar suas preferências estéticas e as características de um produto direcionado para um determinado público. A satisfação demonstrada nos vídeos a respeito da execução das ações pré-planejadas nos trouxe também a percepção de como o planejamento os deixavam mais confiantes, o que viria a ser refinado e transformado na categoria “prática do planejamento cotidiano”.
4. Adicionamos novos documentos produzidos pelos estudantes e anotações realizadas a partir das observações, analisando este material em conjunto com os dados já avaliados anteriormente. Ao comparar os resultados, confirmamos e refinamos algumas categorias preliminares. Durante essa etapa, também começamos a desenvolver as reflexões acerca das influências da paixão sobre a resiliência emocional dos estudantes, o que seria mais tarde categorizado como “prática da paixão artística”.

5. Utilizamos novas referências teóricas tanto para inspirar a criação de novas categorias quanto para refinar ainda mais algumas categorias existentes. Esse procedimento nos ajudou a amadurecer algumas impressões, que a princípio não foram percebidas como importantes, mas que foram reconsideradas após novas leituras e reflexões. Por exemplo, percebemos, como bastante relevante, o fato de alguns estudantes compreenderem a importância de aprender com os erros e de alcançar gradualmente suas metas. Dentre os resultados desta etapa, estão as categorias “prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso” e “prática do progresso gradual”.
6. Na etapa final, uma nova análise foi realizada com base na triangulação de diferentes fontes, garantindo, deste modo, a confiabilidade nos resultados finais da pesquisa. Usamos a triangulação comparando diferentes fontes de informação (documentos, observações e vídeos) para confirmar ou contradizer nossas interpretações (Eisner, 1991). Adicionamos também o conteúdo das entrevistas realizadas com os estudantes no final dos semestres letivos. Assim, uma primeira impressão obtida por meio da análise de um documento produzido por um estudante, por exemplo, poderia ser confirmada ao analisarmos as expressões faciais desse estudante por meio de vídeos ou entrevista. Com base no exame das narrativas brutas, desenvolvemos a versão final da codificação e categorização. Embora gráficos e desenhos não estejam incluídos no artigo, eles foram usados como recursos visuais, ao longo da análise, para ajudar a moldar ideias emergentes, narrativas e conexões que ainda não estavam totalmente claras para nós na época.

RESULTADOS

Contextos educacionais para a resiliência emocional no empreendedorismo artístico

O processo de análise do material empírico, em especial das experiências de educação empreendedora nas artes, conduziram à elaboração conceitual de quatro contextos educacionais (categorias emergentes do processo de análise) emocionalmente desafiadores: contexto da prática, contexto do desconhecido, contexto de tensão entre arte e empreendedorismo e o contexto das emoções desafiadoras.

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 desafiador refere-se ao enfrentamento do desconhecido. 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, criar arranjos, etc.). 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 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 emoções desafiadoras. 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)”.

Práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional para o empreendedorismo artístico

Durante a análise processual das diversas fontes de narrativas, elaboramos conceitualmente cinco práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional (categorias que emergiram durante o processo de análise do material empírico): prática da solidariedade, prática da paixão artística, prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso, prática do progresso gradual, prática do planejamento cotidiano.

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 auxiliaram bastante no enfrentamento dos desafios emocionais. Esse *feedback* construtivo foi considerado “revigorante (B5)”. Apesar dos desafios, 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, confirmando a impressão da 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)”, percebemos que a ajuda oferecida mutuamente entre os estudantes 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 alguns momentos, esta emoção foi citada explicitamente (diários dos estudantes e observações de campo). Em outros, foi interpretada a partir de comportamentos, expressões faciais e referências a estados emocionais considerados próximos ou fronteira da paixão (amor por algo, excitação, euforia, felicidade) segundo diferentes modelos de codificação de emoções (Baum & Locke, 2004; Cardon et al., 2009; Russell, 1980; Liu & Maitlis, 2013; Russell & Barrett, 1999; Watson et al., 1988). Nestes casos, 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 fez 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 desafiadores. 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 a ajudou atingir uma maior objetividade na análise dos cenários. Para ela, é preciso estar atenta 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. Primeiro, através das observações em sala de aula, percebeu-se que os estudantes foram motivados por casos que narravam a história de empreendedores capazes de enfrentar as adversidades, aproveitando falhas e até perdas para se fortalecerem com isso. Além disso, os erros e limitações dos projetos-piloto

executados pelos discentes (tarefa T2) serviram como importante fonte de aprendizagem. Eles utilizaram as críticas realizadas pelos colegas e pelo professor pesquisador (questionamentos sobre o alinhamento entre projeto-piloto e objetivos da EMI, ausência de diferenciais capazes de agregar valor, etc.) como oportunidade para aprimorar o projeto definitivo exposto no final da disciplina.

Alguns relatos escritos nos diários ou transcritos dos vídeos traduzem como, o que chamamos aqui de prática da mentalidade e aprendizagem do fracasso, auxiliou os estudantes a serem emocionalmente resilientes. 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)”.

Prática do progresso gradual. O progresso gradual serviu como uma ferramenta de resiliência na experiência de EEA. 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 a 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 prosseguirem 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 do planejamento cotidiano. A partir das nossas observações neste estudo, percebemos que o planejamento cotidiano previamente organizado, seguido de uma execução eficaz, tendeu a trazer uma sensação de eficiência, controle e segurança, que auxiliou os estudantes no enfrentamento, por exemplo, da insegurança e da ansiedade, dois desafios emocionais frequentemente citados por eles. Delinear um planejamento “facilitou o cumprimento e visualização geral do projeto e possibilitou uma maior clareza para a definição dos passos seguintes (A4)”, o que contribuiu para que se sentissem menos ansiosos e inseguros.

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. 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 um planejamento também foi considerada emocionalmente desafiadora. Segundo a estudante (A4), este tipo de tarefa gera

“expectativa e ansiedade, já que as coisas sempre estão sujeitas a mudanças”. Outros estudantes reforçaram esta percepção ao sugerirem que definir um planejamento de atividades de uma só vez pode “assustar um pouco as pessoas que não estão acostumadas a gerenciarem suas atividades (C3)” e que pensar no cumprimento de tantos prazos “quase os fizeram desistir (C5)”.

DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa proporcionam novo entendimento 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 das emoções desafiadoras). 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 do planejamento cotidiano). Esses resultados encontram-se sistematizados na [Tabela 1](#).

Tabela 1

Contextos e práticas de resiliência emocional na EE

Dimensões	Elementos	Descrição
Contextos educacionais desafiadores para a resiliência emocional	Prática	Experimentar na prática os desafios emocionais da atividade empreendedora exige dos estudantes uma postura resiliente.
	Desconhecido	Estudantes foram provocados a sair de suas zonas de conforto para lidarem com atividades com as quais nunca haviam se deparado.
	Tensão entre arte e empreendedorismo	Desafio de encontrar o controle emocional para equilibrar a tensão existente entre o mundo da arte e do empreendedorismo.
Práticas educacionais de desenvolvimento da resiliência emocional	Emoções desafiadoras	Algumas emoções são especialmente desafiadoras e recorrentes.
	Solidariedade	Apoio dos colegas, parentes, amigos e do próprio professor pesquisador é uma prática essencial na construção da resiliência emocional dos estudantes.
	Paixão artística	A paixão artística dos estudantes estimula o desenvolvimento da resiliência necessária para enfrentar desafios emocionais.
	Mentalidade e aprendizagem do fracasso	Aprender com o fracasso ou com as falhas ajuda os estudantes a serem resilientes emocionalmente em seus percursos como empreendedores aprendizes.
Progresso gradual	Progresso gradual	O sucesso atingido durante os desafios intermediários, enfrentados no processo pedagógico, gera emoções ou impressões positivas que fortaleceram os estudantes no desenvolvimento da resiliência para enfrentar adversidades.
	Planejamento cotidiano	O planejamento regular e contínuo produz uma sensação de eficiência, controle e segurança, que auxilia os estudantes no desenvolvimento da resiliência para enfrentarem inseguranças e ansiedades.

Nota: Elaborado pelos autores (2022).

Emoção e resiliência emocional 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 para pesquisas futuras.

A **primeira reflexão** diz respeito à influência dos diferentes contextos desafiadores para o desenvolvimento da resiliência emocional na educação empreendedora. O primeiro contexto que destacamos aqui é o *contexto da prática*. 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 do planejamento cotidiano) que descobrimos diferentes maneiras pelas quais os estudantes conseguiram ser emocionalmente resilientes. Até mesmo quando utilizamos recursos pedagógicos de cunho teórico, como nos estudos de caso em vídeos ou textos, entendemos que a perspectiva de aplicação na prática potencializou a reflexão acerca da importância da resiliência emocional. Nesse sentido, o presente estudo lança um foco de atenção nas relações entre o contexto da prática e o desenvolvimento da resiliência emocional na EE, até então inexistente.

O entendimento do contexto da prática para o desenvolvimento da resiliência emocional pode gerar avanços para o campo da educação empreendedora. Autores como Gherardi (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.

Shepherd (2004), com seu trabalho a respeito de atividades voltadas a prepararem os aprendizes para lidarem emocionalmente com falhas, traz uma outra contribuição importante neste sentido. Entretanto, embora o autor apresente uma metodologia menos ancorada na teoria, o estudo ainda limita-se a sugerir atividades como palestras ou, no máximo, simulações. Um próximo passo importante para avançarmos no tema aqui proposto, envolve discutir em maior profundidade, por exemplo, como outras atividades pedagógicas baseadas na prática, além das que foram realizadas neste estudo ou inspiradas nos autores citados acima, podem contribuir para o desenvolvimento da resiliência emocional dos estudantes.

O segundo contexto que destacamos é o 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, por exemplo, que a ansiedade foi um dos fatores mais impactantes nas experiências educacionais realizadas, confirmando a teoria que aponta esta emoção como uma das mais desafiadoras do empreendedorismo (Albashrawi & Alashoor, 2017; Franco & Sanches, 2016). Nesse sentido, uma compreensão mais aprofundada sobre a ansiedade, no contexto do empreendedorismo, pode enriquecer nossa compreensão acerca do seu impacto na educação empreendedora. A mesma lógica pode ser aplicada para tentarmos compreender melhor como outras emoções negativas, específicas, que impactam o empreendedorismo como o medo (Welpel et al., 2012) a culpa (Martí & Fernández, 2015) e a vergonha (Doern & Goss, 2014) podem ser melhor administradas no processo educacional.

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 do planejamento cotidiano). 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. As práticas solidárias ocorreram especialmente durante os trabalhos coletivos, através da tarefa T3 (colaborar), que beneficiou até mesmo as Uts individuais. Esta constatação apoia 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 pôde ser estabelecido no ambiente educacional, através de incentivos e críticas construtivas dos professores ou colegas de classe que não integravam uma mesma equipe.

Apesar de concluirmos que certas práticas solidárias contribuem para uma atitude mais resiliente, ainda não está claro o que de fato pode explicar esta constatação. Faz-se relevante questionarmos se o apoio solidário pode impactar alguns aspectos do empreendedorismo, afetados pelas emoções como a motivação e o engajamento e em que medida isso pode estar relacionado à construção de uma atitude mais resiliente. 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 como fonte de resiliência emocional. Nosso estudo traz uma reflexão importante ao demonstrar como a paixão pode influenciar no enfrentamento de pequenos fracassos ocorridos na experiência de empreender em um contexto educacional. Consistente com os estudos sobre empreendedorismo, segundo os quais a paixão é um combustível impulsionador dos empreendedores (Cardon et al., 2009), capaz de motivá-los a persistirem diante dos obstáculos (Chen et al., 2009), nossas reflexões apontam para esta emoção como um recurso que mostrou-se eficaz para que os estudantes de empreendedorismo enfrentassem os desafios emocionais aos quais foram submetidos. Nesse sentido, um diálogo com a teoria sobre a paixão empreendedora, definida como um conjunto de “sentimentos positivos intensos, conscientemente acessíveis, vivenciados pelo envolvimento em atividades empreendedoras associadas a papéis que são significativos e salientes para a autoidentidade do empreendedor” (Cardon et al., 2009, pp. 517) pode ampliar a discussão acerca do potencial positivo desta emoção na trajetória educacional.

A influência positiva da paixão no desenvolvimento da resiliência emocional, no contexto da EE, também inspira outros pontos valiosos a serem melhor compreendidos. Não sabemos, por exemplo, se os impactos positivos da paixão sobre a capacidade de ser resiliente também se manifestariam com estudantes não artistas, ainda que, como em nosso estudo, fossem utilizados temas significativos para eles ou com os quais se identificassem.

Além disso, ainda não sabemos em que medida outras emoções, além da paixão, são também capazes de tornar os estudantes mais resilientes frente aos fracassos e desafios da prática empreendedora. Futuras pesquisas neste sentido atenderiam à necessidade apontada por Corner (2017) de explorarmos empiricamente o papel das emoções positivas nas trajetórias do funcionamento emocional e psicológico após o fracasso dos empreendimentos. Um ponto de partida relevante, neste sentido, seria o diálogo com alguns autores que destacam o potencial das emoções positivas para desfazerem os efeitos das emoções negativas, considerando-as, inclusive, como uma das principais bases da resiliência emocional (Fredrickson et al. 2003).

Sugerimos também que a discussão sobre um possível potencial negativo da paixão para o desenvolvimento da RE na educação empreendedora seja elaborada. Nosso estudo confirma a 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). Entretanto, esta relação tão profunda pode extrapolar o limite da razão, tornando os estudantes, que vivenciam o empreendedorismo na prática, mais frágeis diante dos desafios emocionais. Uma reflexão útil neste sentido é que, muitas vezes, faz-se necessário que o empreendedor exercite o desapego em relação aos empreendimentos futuros (Corner, 2017), a fim de tornar-se mais resiliente emocionalmente. Deste modo, tornar-se resiliente é um objetivo que pode estar relacionado à capacidade de gerenciar suas próprias emoções, algo que nos remete ao conceito de inteligência emocional (Cole et al., 2018; Dua, 2016), um construto que pode enriquecer este debate em novos estudos.

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 et al., 2009). 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 um considerável número de desistências da disciplina, se considerarmos os cinco semestres do estudo, isto se deu nas primeiras semanas de cada semestre. Em geral, consideramos que, entre os estudantes que foram aprovados, muitos 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. Um aspecto relevante a ser questionado em futuros estudos seria a longevidade desta mentalidade.

Como os estudantes não puderam ser acompanhados por um período maior, não sabemos se alguns aprendizados para o desenvolvimento da resiliência foram mantidos após o término do curso (por exemplo, se a capacidade de ser resiliente repetiu-se em outras situações de suas vidas).

Para aprofundar teoricamente algumas destas reflexões, pesquisadores e educadores poderiam recorrer às ideias de Shepherd (2004). O autor propõe que as teorias sobre como empreendedores e organizações empreendedoras gerenciam o luto, a fim de melhorar a aprendizagem com o fracasso, podem ser usadas em sala de aula por educadores para ajudarem os estudantes. Uma outra contribuição interessante de Shepherd é o 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 desestimularem futuros projetos, mas transformá-los em uma fonte de estímulo.

O progresso gradual como fonte de resiliência emocional. A percepção do progresso gradual por parte dos estudantes foi importante no desenvolvimento da resiliência emocional durante o processo educacional. O progresso desencadeia satisfação, alegria e felicidade, emoções positivas que podem afastar os pensamentos amargos (Amabile & Kramer, 2013), uma importante tática de resiliência. Assim como é sugerido que administradores podem apostar no princípio do progresso para incentivar e motivar os funcionários (Amabile & Kramer, 2013), seria válido entendermos como educadores podem adotar essa estratégia para estimular a resiliência dos estudantes.

Um aspecto sobre o qual podemos refletir, no que tange ao progresso, é o papel das metas. Amabile e Kramer (Amabile e Kramer, 2013) afirmam que metas são catalisadores do progresso, exemplificando que, boa parte do sucesso dos games, deve-se à questão dos indicadores de progresso constantes (cumprimento

das metas determinadas em cada etapa), que estimulam os jogadores a continuar enfrentando os desafios. Em nosso estudo, o reconhecimento do cumprimento satisfatório das metas, por parte dos colegas e do professor, tornou os estudantes mais confiantes e fortalecidos emocionalmente para prosseguirem com seus projetos. Estes resultados estão em alinhamento com a ideia de que certas metas afetam a persistência e podem levar as pessoas a dedicarem um esforço maior para cumpri-las (LaPorte & Nath, 1976), o que, conseqüentemente, pode torná-las mais resilientes. Uma outra reflexão que pode ser desenvolvida sobre as metas e o progresso gradual é a construção da autoeficácia dos estudantes, compreendida segundo a teoria social cognitiva de Bandura como a autoconfiança para realizar tarefas específicas (Bandura, 1986). Atribuir metas, desafiadoras, influencia positivamente a autoeficácia, uma vez que traduz-se em uma expressão de confiança (Salancik, 1977). Por outro lado, a autoeficácia aumenta o comprometimento com as metas (Latham & Locke, 1991) e, especialmente quando trata-se de metas autodeterminadas, indivíduos com uma autoeficácia desenvolvida tendem a aceitar metas mais difíceis e utilizar melhores estratégias para atingi-las (Locke & Latham, 2002). Deste modo, a compreensão sobre as relações entre metas, progresso e construção da resiliência é um terreno ainda bastante fértil para novos estudos.

O planejamento cotidiano como fonte de resiliência emocional. Consideramos que um planejamento eficaz funcionou com uma importante fonte de resiliência no processo educacional. O 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 enfrentarem os desafios. O planejamento não funcionou como uma ferramenta que evitaria os erros. Na verdade, planejar é, entre outras coisas, prever falhas, o que pôde contribuir para que os discentes estivessem mais prontos para lidar com imprevistos. Esta percepção encontra amparo no pensamento de Waugh et al. (2008), segundo o qual a antecipação da falha potencial corresponde a um comportamento resiliente.

Considerando que a ansiedade e a insegurança são dois dos desafios mais presentes no empreendedorismo (Albashrawi & Alashoor, 2017; Franco & Sanches, 2016) e que um bom planejamento foi percebido como uma fonte eficaz de enfrentamento desses tipos de desafios, um melhor entendimento a esse respeito pode ser promissor em futuras reflexões. Ainda que a estratégia de um empreendimento necessite de certa flexibilidade (Whittington & Vaara, 2012), entendemos que uma linha guia para as práticas cotidianas pode, de fato, contribuir para uma certa estabilidade emocional na prática educacional.

Uma vez que objetivos claros criam uma proteção contra o estresse (Fredrickson, 2003), eles podem funcionar como fonte de resiliência emocional preventiva. Além disso, a ausência de diretrizes claras pode contribuir para que o empreendedor não consiga escolher um caminho a seguir, devido à falta de limites definidos (Eisenhardt & Sull, 2001), potencializando ainda mais a instabilidade emocional.

O planejamento deliberado pode atuar como um meio de remediar um problema específico (desorganização ou falta de diretrizes claras) capaz de gerar percalços emocionais. Este tipo de comportamento resiliente está em acordo com o tipo de enfrentamento emocional que Lazarus e Folkman (1984) definem como enfrentamento focado no problema, o que diz respeito a gerenciar ou mudar diretamente um problema capaz de gerar estresse (Lazarus & Folkman, 1984). Neste sentido, faz-se útil compreendermos em que medida o planejamento pode configurar-se em uma maneira de enfrentamento focado no problema de forma preventiva, ou seja, uma maneira de suavizar o desgaste emocional antes que ele ocorra. A ação (no caso a execução planejada) pode ser interpretada como um princípio eficaz, em que o empreendedor é capaz de modificar aspectos emocionalmente desafiadores, em vez de aceitar a situação (D'Andria et al., 2018).

Apesar de ressaltarmos a importância de um planejamento bem estruturado como fundamental para criar condições emocionais mais confortáveis, ressaltamos também a importância de discutir este planejamento em articulação com autores preocupados com diretrizes importantes para o ensino do empreendedorismo em diferentes contextos. Esta articulação pode contribuir para refinar a proposta pedagógica, tornando-a mais adequada.

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 social desta paixão (pela música) 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 entre os estudantes 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 fortalecerem 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 percepção 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. 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). À luz desta perspectiva sociocultural, é possível, por exemplo, refinarmos o entendimento sobre a influência do relacionamento entre professores e estudantes, bem como do contexto sociocultural em relação à resiliência emocional no âmbito da educação empreendedora.

Emoção e resiliência emocional na educação empreendedora nas artes

Os resultados deste estudo poderão beneficiar também as pesquisas sobre educação empreendedora nas artes (EEA). Sugerimos duas principais reflexões 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 realidade enfrentada no 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; Wysomirski & Chang, 2015). Porém, pouco é falado sobre a importância do desenvolvimento da resiliência emocional, especialmente no que diz respeito ao enfrentamento dessas tensões. Neste sentido, a educação empreendedora nas artes deve reservar uma atenção especial à necessidade de resiliência emocional dos potenciais artistas empreendedores, no que diz respeito aos conflitos pessoais que usualmente enfrentam ao empreenderem.

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. Assim como alguns tipos de empreendedores mais impulsionados por necessidades pessoais ou gosto pela independência (Mortan et al., 2014), os artistas são indivíduos movidos ao empreendedorismo, em grande parte, por motivadores não econômicos (Shepherd & Patzelt, 2018). A lógica do empreendedorismo para o artista está mais assentada nas identidades e nas características do trabalho artístico (Marins & Davel, 2020). Em muitos casos, o artista empreendedor busca mais realização de sua expressão artística do que o sustento financeiro (Eikhof & Haunschild, 2007).

A **segunda reflexão** que propomos reafirma a importância do contexto da prática. No caso da EEA, destacamos a relevância especificamente da prática artística. Como a mentalidade empreendedora do artista responde fortemente à necessidade de criar algo novo e autêntico (Aggestam, 2007), estudos defendem que uma EEA integrada com a prática artística pode tornar o processo educacional mais estimulante (Ballereau et al., 2015; Essig, 2009). Deste modo, pedagogias voltadas ao ensino do empreendedorismo artístico baseadas apenas em métodos convencionais como planos de negócios (Araujo & Davel, 2019) podem afastar os estudantes que, usualmente, estão interessados em suas próprias práticas criativas (Pollard & Wilson, 2014).

CONCLUSÃO

O propósito desse artigo foi discutir, através de uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, indutivo e interpretativo, como a EE pode ajudar os estudantes a desenvolver a RE, 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.

Como uma limitação do presente estudo, apontamos o fato de não termos conseguido focalizar os casos de estudantes que desistiram do curso, o que impossibilitou compreendermos de modo aprofundado o que os levaram a desistir e como lidaram com o fracasso, ansiedade ou incapacidade de lidarem com outras dificuldades emocionais. Esta poderia ter sido ainda uma oportunidade para contrastar os resultados deste grupo com os estudantes que atingiram um resultado satisfatório durante as experiências pedagógicas. Apesar dessas limitações, acreditamos que nosso estudo contribui com a teoria existente ao oferecer uma oportunidade para que pesquisadores e educadores reflitam sobre uma educação empreendedora mais atual, sofisticada e abrangente, não apenas focada na formação de criadores de

empresas, mas que vislumbre o desenvolvimento de indivíduos com atitude empreendedora e capazes de ser emocionalmente resilientes. Assim, esperamos que esta pesquisa abra caminho para que pesquisas futuras continuem investigando a resiliência emocional como componente essencial da EE.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram não existir conflito de interesses.

Declaração de contribuições individuais dos autores

Papéis	Contribuições	
	Ávila, A.	Davel, E. P. B.
Conceitualização	■	■
Metodologia	■	■
Software	■	■
Validação	■	■
Análise formal	■	■
Pesquisa / Levantamento	■	■
Recursos	■	■
Curadoria dos dados	■	■
Escrita - Rascunho original	■	■
Escrita - Revisão e edição	■	■
Visualização dos dados	■	■
Supervisão / Orientação	■	■
Administração do Projeto	■	■
Financiamento	■	■

Nota: Cf. CRediT (Taxonomia de Papéis de Colaborador): <https://credit.niso.org/>

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). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781848440128.00011>.
- Alaszewski, A. (2006). Using diaries for social research. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857020215>.
- Albshrawi, 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. https://www.researchgate.net/publication/321145564_The_Role_of_IT_on_Entrepreneurial_Intention_The_Effect_of_General_Computer_Self-Efficacy_and_Computer_Anxiety
- 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. <https://doi.org/10.7867/1980-4431.2008v13n2p67-76>.
- Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2013). *The progress principle*. 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. (2019). Educação empreendedora: avanços e desafios. *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, 6(3), 47. <https://doi.org/10.32888/cge.v6i3.12767>
- 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., Lackeus, 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*. FEA-USP. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2022.15140abstract>
- Ávila, A., & Davel, E. P. B. (2022). A emoção do empreendedorismo artístico: A jornada empreendedora de um músico baiano. *Pensamento Contemporâneo em Administração*, 16(1), 161–184. <https://doi.org/10.12712/rpca.v16i1.51908>
- Ávila, A. L. d., Davel, E., & Elias, S. R. S. T. A. (2022). Emotion in entrepreneurship education: Passion in artistic entrepreneurship practice. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 6(3), 1–32. <https://doi.org/10.1177/25151274221143147>
- 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).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. <https://doi.org/10.4135/9781446221129>
- 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). Eburon Academic Publishers.
- 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>
- Baum, J. R., & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 587–598. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.587>
- 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>
- 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 & Kremen, 1996
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.022>
- Bowey, J. L., & Easton, G. (2007). Entrepreneurial social capital unplugged: An activity based analysis. *International Small Business Journal*, 25(3), 273–306. <https://doi.org/10.1177/0266242607076528>
- 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. B. (2000). Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. *Management Learning*, 31(3), 275–293. <https://doi.org/10.1177/1350507600313001>
- Byrne, O., & Shepherd, D. A. (2015). Different strokes for different folks: Entrepreneurial narratives of emotion, cognition, and making sense of business failure. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39(2), 375–405. <https://doi.org/10.1111/etap.12046>
- Canopf, L., Appio, J., Bulgacov, Y., & Camargo, D. de. (2018). Prática Docente no Ensino de Administração. *Revista Organizações & Sociedade*, 25(86), 371–391. <https://doi.org/10.1590/1984-9250862>
- 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., 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>
- Carvalho, A. J. C., & Silva, M. R. da. (2022). Práticas implementadas para formação empreendedora na educação básica. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 16(2), 73–95. <https://doi.org/10.12712/rpca.v16i2.55154>

- 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>
- Chen, D., Newbury, W., & Ho Park, S. (2009). Improving sustainability: An international evolutionary framework. *Journal of International Management* 15(3), 317-327. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2008.08.003>
- 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.
- Cohen, A. J. (2010). Audiovisual recording. In A. T. I. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Orgs.), *The Sage Encyclopedia of Case Study Research* (p. 32-34). Sage.
- Cole, M. L., Cox, J. D., & Stavros, J. M. (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). <https://doi.org/10.1177/2158244018779109>
- 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. <https://doi.org/10.1068/c11153r>
- 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>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- 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. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-11-2016-0367>
- 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>
- Danes, S. M. (2013). Entrepreneurship success: 'the lone ranger' versus 'it takes a village' approach? *Entrepreneurship Research Journal*, 3(3), 277-285. <https://doi.org/10.1515/erj-2013-0056>
- 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. <https://doi.org/10.1111/etap.12152>
- Davies, R., & Gauti, S. (2013). *Introducing the creative industries: From theory to practice*. 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. <http://dx.doi.org/10.1111/etap.12026>
- Dornelas, J. C. A. (2015). *Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios*. Empreende / LTC.
- Dua, Y. S. (2016). Emotional intelligence of entrepreneurs and their decision-making style: Role of vision. *Jindal Journal of Business Research*, 4(1-2), 101-114. <https://doi.org/10.1177/2278682116664608>
- 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. <https://doi.org/10.1002/job.462>
- Eisenhardt, K. M., & Sull, D. (2001). Strategy as simple rules. *Harvard Business Review*, 79(1), 106-116. <https://hbr.org/2001/01/strategy-as-simple-rules>
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan.
- Elfenbein, H. A. (2007). Emotion in organizations: A review and theoretical integration. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 315-386. <https://doi.org/10.5465/078559812>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206851.001.0001>
- Essig, L. (2009). Suffusing Entrepreneurship Education throughout the Theatre Curriculum. *Theatre Topics*, 19(2), 125-138. <https://doi.org/10.1353/tt.0.0067>
- Figueiredo, J. L. de, & Jesus, D. S. V. de. (2020). Economia criativa: Oportunidades e gargalos para o seu fortalecimento na cidade do Rio de Janeiro. *Geo UERJ*, 36. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2020.47276>
- 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). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608030.n24>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed). Artmed.
- Fontenele, R. E. S., Brasil, M. V. de O., & Sousa, A. M. R. (2015). Influência da intenção empreendedora de discentes em um Instituto de Ensino Superior. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 4(3), 147-176. <https://doi.org/10.14211/regepe.v4i3.191>
- 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/archneursync.1936.02260080114007>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91, 330-335. <https://doi.org/10.1511/2003.4.330>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Fredrickson, F. B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- 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>
- Gangi, J. (2014). Arts entrepreneurship: an essential sub-system of the artist's meta-praxis. <https://doi.org/10.46776/jaerv.1.21>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.491647>
- Gherardi, S. (2019). *Conduct Practice based study* (2nd ed). Edward Elgar Publishing Limited. <https://doi.org/10.4337/9781788973564>
- Gielnik, M. M., Spitzmuller, M., Schmitt, A., Klemann, D. K., & 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. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0727>
- Goss, D. (2005). Entrepreneurship and 'the social': Towards a deference-emotion theory. *Human Relations*, 58(5), 617-636. <https://doi.org/10.1177/0018726705055965>
- 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*. Guilford Press.
- Harré, R. (1986). An outline of the social constructionist viewpoint. In R. Harré (Org.), *The social construction of emotions* (p. 2-14). Basil Blackwell.
- Hayward, M., Forster, W. R., Sarasvathy, S. D., & Fredrickson, B. L. (2010). Beyond hubris: How highly confident entrepreneurs rebound to venture again. *Journal of Business Venturing*, 25(6), 569-578. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.03.002>
- International Federation of the Phonographic Industry (IFPI). (2021). IFPI Global Report. <https://www.ifpi.org/ifpi-issues-annual-global-music-report-2021/>
- Jayasinghe, K., Thomas, D., & Wickramasinghe, D. (2008). Bounded emotionality in entrepreneurship: An alternative framework. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 14(4), 242-258. <https://doi.org/10.1108/13552550810887408>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.10.006>
- Johnson, G., Langley, A., Melin, L., & Whittington, R. (2007). '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). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618925>

- Jones, S., & Underwood, S. (2017). Understanding students' emotional reactions to entrepreneurship education: A conceptual framework. *Education & Training*, 59(3), 57–58. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2016-0128>
- Jones, S., & LeBaron, C. (2002). Research on the relationship between verbal and nonverbal communication. *Journal of Communication*, 52, 499–521. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02559.x>
- Júnior, D. L. I. A., & Sato, C. Y. (2019). influência da educação empreendedora na identificação de oportunidades de negócios. *Revista de Administração IMED*, 9(2), 3–24. <http://dx.doi.org/10.18256/2237-7956.2019.v9i2.3335>
- Júnior, F. G. de P., Leão, A. L. M. de S., & Mello, S. C. B. de. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. *Revista de ciências da administração*, 13(31), 190–209. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2011v13n31p190>
- 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. <https://doi.org/10.1177/2515127419860303>
- Khaire, M. (2017). *Culture and commerce: The value of entrepreneurship in creative industries*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804792219.001.0001>
- Kim, J.-H. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071802861>
- Kirk, J., & Miller, M. L. (2011). *Reliability and validity in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985659>
- Kolb, B. M. (2015). *Entrepreneurship for the creative and cultural industries* (R. Rentschler (org.)). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315778907>
- 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.
- Krakauer, P. V. de C., Porto, M. C. G., Oliveira, C. S. de M. e, & Almeida, M. I. R. de. (2015). Ensino de empreendedorismo: Utilização do business model generation. *Revista de Administração e Inovação*, 12(1), 07–23. <https://doi.org/10.11606/raiv.12i1.100311>
- 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. <http://doi.org/10.1504/IJBG.2017.083216>
- Krüger, C., Bürger, R. E., & Minello, I. F. (2019). O papel moderador da educação empreendedora diante da intenção empreendedora. *Economia e Gestão*, 19(52). <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2019v19n52p61-81>
- 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/10.1016/j.sbspro.2013.12.910>
- LaPorte, R., & Nath, R. (1976). Role of performance goals in prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 260–264. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.68.3.260>
- Larty, J., & Hamilton, E. (2011). Structural approaches to narrative analysis in entrepreneurship research: Exemplars from two researchers. *International Small Business Journal*, 29(3), 220–237. <https://doi.org/10.1177/0266242611401796>
- Latham, G., & Locke, E. (1991). Self regulation through goal setting. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 212–247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Lawrence, T. B., & Phillips, N. (2002). Understanding Cultural Industries. *Journal of Management Inquiry*, 11(4), 430–441. <http://dx.doi.org/10.1177/1056492602238852>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Org.), *The handbook of behavioral medicine* (pp. 282–325). Guilford Press.
- Le Breton, D. (2019). *Antropologia das emoções*. Editora Vozes.
- Li, J. J., Chen, X. P., Kotha, S., & Fisher, G. (2017). Catching fire and spreading it: A glimpse into displayed entrepreneurial passion in crowdfunding campaigns. *Journal of Applied Psychology*, 102(7), 1075–1090. <https://doi.org/10.1037/apl0000217>
- Lima, E., Lopes, R. M. A., Nassif, V. M. J., & Silva, D. (2015). Ser seu próprio padrão? Aperfeiçoando-se a educação superior em empreendedorismo. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(4), 419–439. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20151296>
- Liu, F., & Maitlis, S. (2013). Emotional Dynamics and Strategizing Processes: A Study of Strategic Conversations in Top Team Meetings. *Journal of Management Studies*, 51(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01087.x>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Lupton, D. (1998). *The emotional self: a sociocultural exploration*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446217719>
- 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/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>
- Mendes, C. M., & Almeida, C. D. de. (2016). O desenvolvimento da economia criativa no Brasil: Uma perspectiva através da indústria cinematográfica brasileira. *Verso e Reverso*, 30(75), 196–207. <https://doi.org/10.4013/ver.2016.30.75.04>
- Menger, P.-M. (2014). *The Economics of Creativity: Art and achievement under uncertainty*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674726451>
- Minniti, M., & Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 25, 5–16. <https://doi.org/10.1177/104225870102500301>
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Zhang, K. Y., & Jindal-Snape, D. (2021). Using diaries in mixed methods design: Lessons from a cross-institutional research project on doctoral students' social transition experiences. In C. X & E. F. Henderson (Orgs.), *Exploring diary methods in higher education research: Opportunities, choices and challenges* (p. 15–28). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429326318-3>
- 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. <https://doi.org/10.4337/9781782540564>
- Neck, H. M., Neck, C. P., & Murray, E. L. (2018). *Entrepreneurship: The practice mindset*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Neto, A. de P. (2020). Escolas de governo como espaços de educação em empreendedorismo no setor público: ENAP, FJP e IMAP. Universidade Federal de Viçosa. <https://locus.ufv.br//handle/123456789/27816>
- Neto, A. de P., Emmendoerfer, M. L., & Corrêa, S. C. H. (2020). Diretrizes de educação em empreendedorismo no setor público: A perspectiva das escolas de governo. *Revista contabilidade, gestão e governança*, 23(3), 405–423. https://doi.org/10.51341/1984-3925_2020v23n3a7
- Oliveira, P. G. G., Ribeiro, R. A., Cabral, A. C. A., & Santos, S. M. (2016). Economia criativa e o empreendedorismo no Ceará: Um estudo de campo em uma empresa de design. *Revista Brasileira de Gestão e Inovação*, 3(2). <https://doi.org/10.18226/23190639.v3n2.06>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Penaluna, A., & Penaluna, K. (2011). The Evidence So Far: Calling for Creative Industries Engagement With Entrepreneurship Education Policy and Development. In C. Henry & A. d. Bruin (Eds.), *Entrepreneurship and the creative economy: process, practice and policy*. Cheltenham: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9780857933058.00012>
- 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>

- 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>
- Plummer, K. (2001). Documents of life 2: An invitation to a critical humanism. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208888>
- 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://www.jstor.org/stable/10.34053/artivate.3.1.0003>
- Puni, A., Anlesinya, A., Dzigbordi, P., & Korsorku, A. (2018). Entrepreneurial education, self-efficacy and intentions in Sub-Saharan Africa. *African Journal of Economic and Management Studies*, 9(4), 492–511. <https://doi.org/10.1108/AJEMS-09-2017-0211>
- Rapisarda, N., & Loots, E. (2021). A closer look into the scope of arts entrepreneurship education: Is there any such thing as the american and european approach? *Journal of Arts Entrepreneurship Education*, 3(2). <http://doi.org/10.46776/jaee.v3.85>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. 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. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2014.10318abstract>
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h007714>
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805–819. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>
- Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. In B. M. Staw & G. R. Salancik (Orgs.), *New directions in organizational behavior*. St. Clair Press.
- Salusse, M. A. Y., & Andreassi, T. (2016). O Ensino de Empreendedorismo com Fundamento na Teoria Effectuation/Teaching Entrepreneurship Using Effectuation Theory. *Revista de Administração Contemporânea*, 20(3), 1,305-327. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2016150025>
- Scherdin, M., & Zander, I. (2011). Art entrepreneurship: An introduction. In M. Scherdin & I. Zander (Orgs.), *Art entrepreneurship*. Cheltenham: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781849808507.00008>
- Shepherd, D. A. (2004). Education Entrepreneurship Students About Emotion and Learning From Failure. *Academy of Management Learning Education*, 3(3), 274–287. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.14242217>
- 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>
- Silva, J. L. da, Emmendoerfer, M. L., & Cunha, N. R. da S. (2020). Análise documental ilustrada em Administração Pública: Uma proposta operacional. *Teoria e prática em Administração*, 10(2), 23–41. <https://doi.org/10.21714/2238-104X2020v10i2-51394>
- 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>
- Souza, Â. M. de, & Saraiva, L. A. S. (2010). Práticas e desafios do ensino de empreendedorismo na graduação em uma instituição de ensino superior. *Gestão e regionalidade*, 26(78), 64–77. <https://doi.org/10.13037/gr.vol26n78.892>
- 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>
- 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). Eburon Academic Publishers.
- Sutcliffe, K., & Vogus, T. J. (2003). Organizing for resilience. In K. Cameron, D. Dutton, & R. E. Quinn (Orgs.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (p. 94–110).
- 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)*, 8, 501–527. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/s0742-3322\(2011\)0000028024](https://doi.org/10.1108/s0742-3322(2011)0000028024)
- Symon, G. (2004). Qualitative research diaries. In C. Cassell & G. Symon (Orgs.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446280119.n9>
- Timmons, J. A. (1999). *New venture creation: Entrepreneurship for the 21st century*. Irwin McGraw-Hill.
- Torres, C. (2009). *A Bíblia do Marketing Digital*. Novatec
- 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. <https://doi.org/10.1353/artv.2020.0009>
- 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>
- Varbanova, L. (2017). *International entrepreneurship in the arts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730448>
- 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 (3a ed). Martins Fontes.
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76(1), 90–112. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.02.015>
- 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.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Waugh, C.E., Fredrickson, B.L., & Taylor, S.F. (2008). Adapting to life's slings and arrows: individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 1031–1046. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.02.005>
- Welpel, 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>
- White, J. C. (2021). A theory of why arts entrepreneurship matters. *Journal of Arts Entrepreneurship Education*, 3(2), 3–15. <https://doi.org/10.46776/jaee.v3.65>
- Whittington, R., & Vaara, E. (2012). *Strategy-as-practice: Taking social practices seriously*. Academy of Management Annals. <https://doi.org/10.5465/19416520.2012.672039>
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. Heinemann Educational Books.
- Wiklund, J., Patzelt, H., & Shepherd, D. A. (2009). Building an integrative model of small business growth. *Small Business Economics*, 32, 351–374. <https://doi.org/10.1007/s11187-007-9084-8>
- 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. <https://doi.org/10.1353/artv.2015.0010>
- Zaccarelli, L. M., & Godoy, A. S. (2010). Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *Cadernos Ebape*, 8(3), 550–563. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512010000300011>
- 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\(2010\)0000060006](https://doi.org/10.1108/S1746-9791(2010)0000060006)