



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E CIÊNCIAS
ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

FERNANDA PAULA ARANTES

**APRENDIZAGEM DO EMPREENDEDORISMO EM EQUIPE:
influências contextuais sobre Novas Empresas de Base Tecnológica**

Goiânia
2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Fernanda Paula Arantes

Título do trabalho: APRENDIZAGEM DO EMPREENDEDORISMO EM EQUIPE: influências contextuais sobre Novas Empresas de Base Tecnológica

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 11 / 04 / 2017

Assinatura do (a) autor (a) ²

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

FERNANDA PAULA ARANTES

**APRENDIZAGEM DO EMPREENDEDORISMO EM EQUIPE:
influências contextuais sobre Novas Empresas de Base Tecnológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Salete Batista Freitag

Goiânia
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Arantes, Fernanda Paula
Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe: influências contextuais sobre Novas Empresas de Base Tecnológica [manuscrito] / Fernanda Paula Arantes. - 2017.
CXC, 190 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Salete Batista Freitag.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE), Programa de Pós-Graduação em Administração, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, lista de figuras.

1. Aprendizagem. 2. Empreendedorismo. 3. Equipe. 4. Construtivismo. 5. Nova Empresa de Base Tecnológica. I. Batista Freitag, Maria Salete, orient. II. Título.

CDU 005



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos oito dias do mês de março de 2017, no horário de 17:00 horas às 19:30 horas, foi realizada, em sessão pública na sala ____ da FACE, a defesa da dissertação *Aprendizagem do empreendedorismo em equipe: influências contextuais sobre novas empresas de base tecnológica*, de autoria da discente Fernanda Paula Arantes, do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGADM da Universidade Federal de Goiás. A Comissão Examinadora, constituída pela Professora Maria Salete Batista Freitag, da Universidade Federal de Goiás (UFG)/PPGADM/(Membro Interno/Orientadora), Professor Cândido Vieira Borges Junior, da Universidade Federal de Goiás (UFG)/PPGADM/(Membro Interno) e pela Professora Denize Grzybovski, da Universidade de Passo Fundo (UPS) (Membro Externo), emitiu o seguinte parecer/recomendações:

Resultado Final:

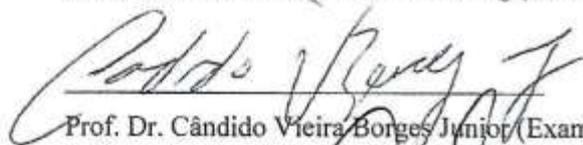
- Aprovado
 Reprovado

Recomendações:

Eu, Maria Salete Batista Freitag, orientadora da discente, lavrei a presente Ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. Maria Salete Batista Freitag (Orientadora/Presidente/PPGADM/UFG)



Prof. Dr. Cândido Vieira Borges Junior (Examinador Interno/UFG/PPGADM)



Profa. Dra. Denize Grzybovski (Membro Externo/Universidade de Passo Fundo)

Goiânia, 08/03/2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela oportunidade concedida, pelo fortalecimento espiritual, por ter me guiado e iluminado frente às difíceis decisões e pelas pessoas maravilhosas que tem colocado em meu caminho.

À minha família, base da minha formação, pelo apoio incondicional, suporte emocional, incentivo e colaboração em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Salete Batista Freitag, que carinhosamente me conduziu pelos caminhos fenomenológicos da pesquisa, demonstrando extrema competência, cuidado, dedicação, amizade, apoio incansável e companheirismo em todas as etapas do Mestrado.

À Universidade Federal de Goiás, em especial à Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas e seus respectivos docentes do Mestrado em Administração, pelos conhecimentos transmitidos, além do incentivo e colaboração ao longo de todo o período do Mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa em Aprendizagem nas Organizações e ao Grupo de Pesquisa em Empreendedorismo da Universidade Federal de Goiás pelos debates enriquecedores e contribuições à pesquisa.

Às empresas participantes da pesquisa e aos gestores das incubadoras, pela confiança e abertura que possibilitaram o alcance dos objetivos propostos pelo estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pela aceitação e financiamento para realização da pesquisa.

Aos colegas do Mestrado pela parceria, suporte emocional e carinho.

RESUMO

Considerado um processo experiencial contínuo, a aprendizagem do empreendedorismo ainda não possui suficiente estrutura conceitual que explique como uma equipe de empreendedores aprende. Os escassos modelos apresentados na literatura centram-se no indivíduo empreendedor e, por vezes, desconsideram o contexto e demais grupos de influência. Desta forma, partindo de uma perspectiva sociocultural construtivista, a presente dissertação apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa cujo principal objetivo foi o de analisar e caracterizar o processo de aprendizagem do empreendedorismo no nível de equipes de fundadores de Novas Empresas de Base Tecnológica (NEBTs). Optou-se por estudar as equipes fundadoras dessas organizações devido à necessidade que enfrentam de aprenderem rapidamente, tendo em vista a também rápida evolução do mercado tecnológico. O estudo é sociocultural construtivista por considerar que para ocorrer o compartilhamento de conhecimentos e a aprendizagem é preciso haver interação social, participação, formação de identidade e influência contextual. O contexto em que a equipe se encontra influencia diretamente sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que é influenciado, moldado, por ela. E, tendo em vista o princípio do *Lebenswelt*, um dos direcionadores do estudo, considerou-se não ser possível estudar o ser humano de forma isolada do seu contexto, do mundo por ele vivenciado, transferindo-se essa premissa para equipes. Portanto, seguindo uma abordagem fenomenológico-hermenêutica interpretativa e utilizando-se de um modelo teórico direcionador, foram analisadas as experiências de aprendizagem de quatro diferentes equipes fundadoras de NEBTs, sendo duas incubadas e duas não incubadas. Três procedimentos de coleta de dados foram utilizados: entrevistas semiestruturadas, observação e pesquisa documental; sendo aplicada sobre os dados coletados as premissas da análise fenomenológica interpretativa (AFI). O estudo possibilitou a captação dos significados mais profundos da experiência de aprendizagem das equipes, permitindo analisar o impacto do contexto, a relevância das relações interpessoais a nível interno e externo e o fortalecimento dos capitais humano e social de uma equipe para sua aprendizagem. Assim, como principal resultado da dissertação foi proposto um modelo conceitual de aprendizagem do empreendedorismo em equipe, o qual considera a aprendizagem como um processo continuamente modificado pela experiência e reflexão conjunta dos indivíduos, sendo evolutivo e indissociável do contexto.

Palavras-chave: Aprendizagem. Empreendedorismo. Equipe. Construtivismo. Nova Empresa de Base Tecnológica.

ABSTRACT

Considered as a continuous experiential process, entrepreneurial learning does not have enough conceptual structure to explain how a team of entrepreneurs learns. The scarce models presented in the literature focus on the entrepreneurial individual and, at times, disregard the context and other influence groups. Thus, from a constructivist sociocultural perspective, the present dissertation presents the development of a research whose main objective was to analyze and characterize the learning process of entrepreneurship in the level of New Technology-Based Firms (NTBFs) teams. The decision to study the founding teams of these organizations is due to the need they face to learn quickly, in view of the rapid evolution of the technology market. The study is constructivist sociocultural because it considers that to occur the sharing of knowledge and learning it is necessary to have social interaction, participation, formation of identity and contextual influence. The context in which a team finds itself directly influences its learning, at the same time that it is influenced, shaped by it. And, in view of the principle of *Lebenswelt*, one of the drivers of the study, it was considered that it is not possible to study the human being in a way that is isolated from his context, from the world he experiences, transferring this premise to teams. Therefore, following an interpretative phenomenological-hermeneutical approach and using a theoretical guiding model, the learning experiences of four different NTBF founding teams were analyzed, two incubated and two non-incubated. Three data collection procedures were used: semi-structured interviews, observation and documentary research; being applied on the collected data the premises of the interpretative phenomenological analysis (IPA). The study made it possible to capture the deeper meanings of the teams' learning experience, allowing the analysis of the impact of the context, the relevance of internal and external interpersonal relationships, and the strengthening of the human and social capital of a team for its learning. Thus, as the main result of the dissertation was proposed a conceptual model of entrepreneurial learning in team, which considers learning as a process continuously modified by the experience and joint reflection of individuals, being evolutionary and inseparable from the context.

Keywords: Learning. Entrepreneurship. Team. Constructivism. New Technology-Based Firm.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFI	Análise Fenomenológica Interpretativa
Anprotec	Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores
CADI	Cadastro de Informações Institucionais
Cerne	Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MVP	<i>Minimum Viable Product</i> (Produto Mínimo Viável)
NEBTs	Novas Empresas de Base Tecnológica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
T.I.C.	Tecnologia da Informação e Comunicação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Aprendizagem do Empreendedorismo como Processo Experiencial.....	42
FIGURA 2 - Modelo Triádico de Aprendizagem do Empreendedorismo	43
FIGURA 3 - Modelo de Aprendizagem do Empreendedorismo Centrado no Comportamento	44
FIGURA 4 - Modelo Teórico de Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe.....	48
FIGURA 5 - Desenho da Pesquisa.....	70
FIGURA 6 - Modelo Conceitual de Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe.....	156
QUADRO 1 - Características das NEBTs.....	18
QUADRO 2 - NEBTs Incubadas <i>versus</i> Não Incubadas.....	26
QUADRO 3 - Modelos de Aprendizagem do Empreendedorismo <i>versus</i> Modelo Teórico Proposto.....	45
QUADRO 4 - Caracterização das Incubadoras Tecnológicas Seleccionadas para o Estudo e de seus Gestores.....	56
QUADRO 5 - Caracterização das NEBTs Incubadas e de seus Sócios Fundadores.....	57
QUADRO 6 - Caracterização das NEBTs Não Incubadas e de seus Sócios Fundadores.....	58
QUADRO 7 - Caracterização das Entrevistas	62
QUADRO 8 - Técnicas de Investigação para Aplicação Empírica do Modelo Proposto.....	64
QUADRO 9 - Etapas e Procedimentos Metodológicos.....	68
QUADRO 10 - Significados Atribuídos pelos Interlocutores aos Elementos do Contexto...	107
QUADRO 11 - Significados Atribuídos pelos Interlocutores às Relações Interpessoais da Equipe.....	130
QUADRO 12 - Significados Atribuídos pelos Interlocutores ao Capital Humano e Social da Equipe.....	152
QUADRO 13 - Fundamentos Teóricos das Perguntas do Roteiro de Entrevista para Empresas Incubadas.....	180
QUADRO 14 - Fundamentos Teóricos das Perguntas do Roteiro de Entrevista para Empresas Não Incubadas.....	183
QUADRO 15 - Fundamentos Teóricos das Perguntas do Roteiro de Entrevista para Gerentes de Incubadoras.....	186
QUADRO 16 - Fundamentos Teóricos dos Elementos de Observação para Empresas Incubadas e Não Incubadas.....	189

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	NOVAS EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA	15
3	O CONTEXTO DE INCUBAÇÃO <i>VERSUS</i> O DE NÃO INCUBAÇÃO.....	20
3.1	Incubadoras.....	20
3.2	NEBTs Incubadas	21
3.3	NEBTs Não Incubadas	24
4	APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES	27
4.1	Aprendizagem em Equipe.....	30
4.2	Aprendizagem do Empreendedorismo	36
4.2.1	<i>Abordagens da Aprendizagem do Empreendedorismo</i>	<i>37</i>
4.2.2	<i>Modelos de Aprendizagem do Empreendedorismo</i>	<i>41</i>
4.3	Proposição de um Modelo Teórico de Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe	47
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
5.1	Escolha Metodológica.....	54
5.2	Seleção e Caracterização dos Casos	55
5.3	Coleta de Dados	60
5.4	Organização e Análise dos Dados	66
6	ANÁLISE DE RESULTADOS	71
6.1	Sobre as Incubadoras e seus Aspectos Organizacionais	71
6.2	Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe.....	74
6.2.1	<i>Elementos do Contexto e sua Influência sobre a Experiência de Aprendizagem...74</i>	
6.2.1.1	<i>Espaço e Recursos Tangíveis</i>	<i>76</i>
6.2.1.2	<i>Influência sobre a Interação Interna e Externa</i>	<i>80</i>
6.2.1.3	<i>Suporte e Direcionamento Interno e Externo.....</i>	<i>87</i>
6.2.1.4	<i>Comunicação</i>	<i>100</i>
6.2.2	<i>Relações Interpessoais da Equipe e sua Influência sobre a Experiência de Aprendizagem</i>	<i>109</i>
6.2.2.1	<i>Ações Conjuntas</i>	<i>109</i>
6.2.2.2	<i>Relacionamento Interno</i>	<i>114</i>
6.2.2.3	<i>Redes de Relacionamento Externas.....</i>	<i>121</i>
6.2.3	<i>Capital Humano e Social e suas Influências sobre a Experiência de Aprendizagem em Equipe</i>	<i>131</i>

6.2.3.1	<i>Influência da Família</i>	132
6.2.3.2	<i>Experiências Anteriores</i>	135
6.2.3.3	<i>Desenvolvimento de Teorias Práticas</i>	143
6.2.3.4	<i>Processos Formais, Informais e Incidentais nas Experiências de Aprendizagem em Equipe</i>	147
6.3	Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe	155
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista para Empresas Incubadas	178
	APÊNDICE II - Roteiro de Entrevista para Empresas Não Incubadas	181
	APÊNDICE III - Roteiro de Entrevista para Gerentes de Incubadoras	184
	APÊNDICE IV - Roteiro de Análise Documental	187
	APÊNDICE V - Roteiro para Observação	188
	APÊNDICE VI - Lista de Documentos Analisados	190

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, problemas de relacionamento entre sócios representam uma das principais causas das dificuldades enfrentadas por novos empreendimentos de base tecnológica (ARRUDA et al., 2014). Este fato relaciona-se com a capacidade de os empreendedores-fundadores aprenderem uns com os outros, observando-se a importância do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos e o processo de aprendizagem tanto do empreendedor, quanto de sua equipe, a fim de liberar recursos cognitivos valiosos ao enfrentamento de desafios-chave à sobrevivência do negócio (BRESLIN, JONES, 2012; HAKALA, 2013; ARRUDA et al., 2014).

Por equipe entende-se o conjunto de dois ou mais indivíduos que possuem habilidades complementares e as aplicam em prol de atingirem um objetivo em comum (ZOLTAN; BORDEIANU; VANCEA; 2013), neste estudo é considerado como equipe os sócios fundadores de Novas Empresas de Base Tecnológica (NEBTs). Em estudos sobre aprendizagem, grande parte das pesquisas se desenvolveu no nível da organização, macroprocessos, e poucos foram os pesquisadores que se interessaram pelos microprocessos, sobretudo “no contexto das relações de grupos”, contudo, gradualmente o foco de interesse tem se deslocado para as coletividades (RUAS; ANTONELLO, 2003, p. 202; BAROUH; PUENTE-PALACIOS, 2015).

Sobre a aprendizagem do empreendedor não é diferente, pois a temática ainda não possui suficiente estrutura conceitual que identifique quais são os aspectos da dinâmica de aprendizagem do empreendedorismo em equipe, sendo um fenômeno de interesse emergente no meio acadêmico (DIAS; MARTENS, 2016) e que, particularmente, motiva os interesses desta pesquisa. Embora existam diversos estudos sobre o processo de aprendizagem do empreendedorismo (MINNITI; BYGRAVE, 2001; COPE, 2005, 2011; RAE, 2000, 2005; POLITIS, 2005; MAN, 2012), o foco permanece no indivíduo empreendedor, por vezes desconsiderando as influências de sócios, bem como de outros atores externos à equipe.

Conforme demonstrado por alguns pesquisadores, a aprendizagem coletiva pode ser mais efetiva do que a aprendizagem individual, visto haver a aliança de esforços e o compartilhamento de experiências pelo grupo (EDMONDSON; NEMBHARD, 2009; HARMS; 2015). E, dado que a maior parte das NEBTs são fundadas por mais de um indivíduo, não se poderia desconsiderar a influência de outros integrantes da equipe para a aprendizagem do empreendedorismo (COLOMBO; GRILLI, 2005; STOREY; TETHER, 1998).

Além das relações interpessoais, boa parte dos estudos da área tem desconsiderado ainda as influências contextuais sobre o processo de aprendizagem do empreendedorismo. Desta forma, neste estudo, além de se rejeitar o individualismo na experiência de aprendizagem, rejeita-se ainda sua independência do ambiente (LAVE, 1991; LANS et al., 2008; HAGER, 2011). Isto é, considera-se aprendizagem como um fenômeno fruto de relações interpessoais em um dado contexto (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006; COOK; YANOW, 2012).

De acordo com a teoria vygotskyana, o ser humano é sujeitado ao contexto no qual encontra-se inserido e, desta forma, seu desenvolvimento é atrelado às relações sociais e sua decorrente aprendizagem vivenciadas nesse ambiente. Ao mesmo tempo, o ser humano é capaz de transformar o meio físico e social em que se encontra, estabelecendo uma relação dialética e um ciclo de aprendizagem (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006; VYGOTSKY, 2007; COOK; YANOW, 2012).

Sendo assim, à luz da perspectiva sociocultural construtivista, considera-se que, para que aconteça o compartilhamento de conhecimentos, é necessário haver interação social, participação, formação de identidade e influência do contexto (LAVE, 1991; FLACH, 2012). O compartilhamento de conhecimentos, contudo, não se mostra suficiente para a aprendizagem de uma equipe, especialmente uma equipe empreendedora. Pois, assim como o processo empreendedor se revela experiencial, a aprendizagem também o é. E, para que se aprenda a partir das experiências, é preciso que sobre os conhecimentos decorrentes haja reflexão e atribuição de significados (KOLB, 1984).

Desta forma, este estudo considera que as experiências pessoais das equipes empreendedoras são transformadas em conhecimentos e estes, por sua vez, por meio da prática reflexiva, passam a ser utilizados na orientação de novas escolhas (KOLB, 1984; POLITIS, 2005; RAE, 2005; BRESLIN, JONES, 2012). Pois, embora alguns dos conhecimentos empreendedores possam ser aprendidos através do ensino formal, grande parte do conhecimento necessário para o exercício da atividade só pode ser aprendida através da prática (MOUSTAGHFIR, ŠIRCA, 2010). E, para um empreendedor, “[...] a coisa mais importante é estar num processo dinâmico de aprendizagem, em que possa continuar a aprender indefinidamente” (FILION, 1991, p. 64).

Com isso, tendo em vista a ausência de estudos sobre a aprendizagem do empreendedorismo em equipe e a escassez de pesquisas que consideram as influências contextuais sobre o fenômeno, considera-se justificável a realização desta pesquisa e seu objetivo geral é o de analisar e caracterizar o processo de aprendizagem do

empreendedorismo no nível de equipes pertencentes a Novas Empresas de Base Tecnológica. Para tanto, buscou-se avaliar esse processo em dois contextos distintos: no de NEBTs incubadas e no das NEBTs não incubadas.

A opção pelo estudo comparativo se justifica pela ampla gama de recursos oferecidos pelas incubadoras tecnológicas às equipes incubadas. Recursos esses que vão desde elementos físicos, como sala, telefone e computadores, a recursos sociais formativos, tais como cursos, treinamentos, consultorias e palestras (THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014; WU; ZHAO, 2016).

Além disso, as trocas de conhecimentos entre as equipes incubadas, empreendedores graduados e os gestores da incubadora podem trazer benefícios e aprendizagens para todas as partes envolvidas (RUBIN; AAS; STEAD, 2015). Por outro lado, as NEBTs não incubadas não costumam acessar da mesma forma esses recursos, enfrentando maiores dificuldades no processo de gestão e também no acesso a fontes sociais formativas (COLOMBO; DELMASTRO, 2002; BROWN; MASON, 2014; WOUTERS; KIRCHBERGER, 2015).

Portanto, por meio da análise fenomenológica interpretativa buscou-se, para a aprendizagem do empreendedorismo em equipe, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- (a) descrever e analisar a influência dos aspectos do contexto;
- (b) descrever e analisar a influência das relações interpessoais da equipe, tanto a nível interno, quanto externo;
- (c) identificar e analisar os elementos que auxiliam as equipes no fortalecimento de seus capitais humano e social;
- (d) propor um modelo conceitual de aprendizagem do empreendedorismo em equipe.

A presente dissertação encontra-se estruturada em 6 seções, além desta Introdução. Na segunda seção discute-se a caracterização e importância das NEBTs, enquanto a terceira abrange os aspectos contextuais que influenciam o desenvolvimento das NEBTs incubadas e também das não incubadas. A quarta seção é responsável por apresentar uma abordagem evolutiva do processo de aprendizagem em equipe, assim como da aprendizagem do empreendedorismo. Ao final dessa seção é apresentado o modelo teórico proposto para o fenômeno da aprendizagem do empreendedorismo a nível de equipe, o qual direcionou a coleta e análise de dados da pesquisa. A quinta seção traz os procedimentos metodológicos empregados no estudo, enquanto na sexta são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Nesta seção é proposto e discutido ainda o modelo conceitual de aprendizagem do empreendedorismo em equipe, fruto dos estudos empíricos. Por fim, a sétima seção apresenta as principais conclusões da pesquisa e as propostas de estudos futuros.

2 NOVAS EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA

Ao buscar na literatura os critérios para classificação das Novas Empresas de Base Tecnológica (NEBTs), o pesquisador acaba se deparando com uma ampla gama de definições, cada qual refletindo realidades econômicas distintas e não havendo, portanto, um consenso quanto ao seu significado ou fatores que as distingam de outros modelos organizacionais (BOLLINGER; HOPE; UTTERBACK, 1983; DELAPIERRE et al., 1998; STOREY; TETHER, 1998; GRINSTEIN; GOLDMAN, 2006).

A primeira tentativa de caracterização das NEBTs foi realizada por Cooper em 1971 e, segundo este autor, tratam-se de firmas que enfatizam a pesquisa e desenvolvimento ou que dão maior ênfase à exploração de novos conhecimentos tecnológicos. Outros consideram, porém, que o termo foi cunhado pela consultoria estadunidense de gestão que relaciona estratégia, inovação e tecnologia, *Arthur D. Little Group*, em 1977, definindo-o como um negócio estabelecido por não mais que 25 anos e baseado na exploração de invenções ou inovações tecnológicas, o que implicaria riscos tecnológicos consideráveis (STOREY; TETHER, 1998).

Já nos anos 2000, Fontes e Coombs (2001) definiram NEBTs no contexto de países menos avançados, como sendo pequenas e independentes organizações envolvidas no desenvolvimento e difusão tecnológicos. Desta forma, observa-se que, embora o termo já seja comum na literatura desde os anos 1960 (CUNHA; SILVA; TEIXEIRA, 2013), sua definição ainda não é clara e sua aplicação difere entre tempo, espaço e, principalmente, concepção de autores (BOLLINGER; HOPE; UTTERBACK, 1983; AUTIO, 1997; STOREY; TETHER, 1998; FONTES; COOMBS, 2001).

Com relação ao período de estabelecimento das NEBTs, diferentemente do que propôs o Grupo *Arthur D. Little* na década de 70 do século passado, o *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), pesquisa internacional sobre empreendedorismo mais abrangente da atualidade, engloba as novas empresas na categoria “Early-Stage”, conjuntamente com os ‘empreendimentos nascentes’. O estudo considera as empresas nascentes como sendo aquelas cujas atividades não excedem a três meses, enquanto as novas empresas seriam as que se enquadram entre três e quarenta e dois meses de atividade, sendo após esse período consideradas negócios estabelecidos (GEM, 2014).

Em estudos internacionais, observa-se o emprego do termo *New Technology-Based Firms* como o equivalente em inglês para NEBTs, contudo, analisando essa literatura, nota-se que tais pesquisas consideram tanto aquelas empresas em fase nascente embrionária (até três

meses), quanto as chamadas *start-ups*, consideradas pelo GEM (2014) como os novos empreendimentos (entre três e quarenta e dois meses de atividade) (COLOMBO; PIVA, 2012; ORTÍN-ÁNGEL; VENDRELL-HERRERO, 2014). Desta forma, embora o GEM não foque especificamente em empreendimentos tecnológicos, optou-se por englobar as NEBTs na categoria *Early-Stage* desse painel e considerou-se para a presente pesquisa aquelas que possuísem até quarenta e dois meses de atividade.

Outro ponto de discordância, com relação às NEBTs diz respeito ao termo ‘novas’, não ficando claro nas definições se este se refere à empresa, à tecnologia ou a ambas (STOREY; TETHER, 1998). Tal falta de concordância quanto à conceituação do termo impede, na visão de Cunha, Teixeira e Silva (2013), a adequada aplicação empírica do mesmo, assim como a comparação entre estudos. Contudo, em um aspecto todos os trabalhos consultados foram unânimes: a importância da tecnologia para esse modelo organizacional e seu impacto econômico positivo (BOLLINGER; HOPE; UTTERBACK, 1983; AUTIO, 1997; BRANDKAMP, 1997; STOREY; TETHER, 1998; FONTES; COOMBS, 2001; CUNHA, SILVA; TEIXEIRA, 2013).

Assim, embora se reconheça que a tecnologia está no cerne desse modelo de negócio e seu impacto econômico é significativo para as economias nas quais se inserem, ainda não existe uma definição clara e amplamente aceita para as NEBTs. Contudo, podem ser elencadas algumas características que as distinguem de outros modelos organizacionais.

O grupo fundador das NEBTs geralmente é pequeno, de uma a quatro pessoas, normalmente jovens entre 18 e 30 anos (BOLLINGER, HOPE E UTTERBACK, 1983; STOREY; TETHER, 1998; COLOMBO; GRILLI, 2005). No intuito de impulsionar o empreendimento, os sócios fundadores das NEBTs podem buscar estabelecer relevantes relações sociais, isto é, fortalecer seu capital social, pois seria esse elemento, e não somente a orientação tecnológica do negócio, o responsável por auxiliar as NEBTs a crescer e a permanecerem no mercado (COLOMBO; GRILLI, 2005).

É considerado por este trabalho como capital social o conjunto de fatores como todas as estruturas, experiências e relações sociais que podem ser utilizadas pelo empreendedor no alcance de seus objetivos (BØLLINHTOFT; ULHØI, 2005; TÖTTERMAN; STEIN, 2005; ALBORT-MORANT; OGHASI, 2015).

As NEBTs contribuem para a economia na qual se inserem em termos de geração de empregos, pagamento de impostos, exportação, pesquisa e desenvolvimento e entrega de inovações-chave para o mercado (BOLLINGER; HOPE; UTTERBACK, 1983). Seu impacto, segundo Fontes e Coombs (2001), é duplo, já que: (a) contribuem para o reforço das

capacidades tecnológicas de suas áreas; e (b) aperfeiçoam a disponibilidade de novos produtos e serviços que incorporam as novas tecnologias por elas desenvolvidas.

Embora as NEBTs sejam pequenas organizações, o ciclo de vida tradicional para micro e pequenas empresas não se aplica a elas, visto seu desenvolvimento não ser predominantemente centrado no crescimento, mas sim na evolução de recursos tecnológicos. Assim, o sucesso para as NEBTs é definido como a permanência na liderança tecnológica de seus mercados (AUTIO, 1997).

Outro importante fator a caracterizar essas organizações são as pequenas “janelas de oportunidade”, ou seja, a aplicação de investimentos deve ser realizada em momentos precisos a fim de evitar a perda do negócio. Esse fato se deve às dificuldades de conseguir financiamento externo, das barreiras impostas pela legislação, dos problemas relacionados a marketing e da alta propensão ao risco, inerentes ao modelo de negócio (STOREY; TETHER, 1998).

Mesmo com grandes desafios, as NEBTs costumam apresentar taxas de crescimento e geração de emprego maiores do que as de outras empresas em estágio inicial (AUTIO, 1997; STOREY; TETHER, 1998). Seus impactos econômicos positivos atraem a atenção de governos, que buscam estimular seus crescimentos por meio da formulação de políticas, consequentemente, impulsionando também o crescimento das economias modernas (OCDE, 2007; BROWN; MASON, 2014).

Contudo, o encorajamento governamental por si não é condição suficiente para garantir o sucesso de novas firmas, pois as NEBTs contam com uma série de limitações, intrínsecas à sua juventude, como a escassez de recursos e sua tendência a possuir baixa competência em áreas não-tecnológicas (BOLLINGER; HOPE; UTTERBACK, 1983; FONTES; COOMBS, 2001).

O capital social dos sócios fundadores, como exposto anteriormente, seria um dos responsáveis por apoiar as NEBTs no contorno dessas dificuldades, em especial, no auxílio à aprendizagem de novas tecnologias (BORGES, 2011). De acordo com Borges (2011) e Yli-Renko, Autio e Sapienza (2001), é a partir do capital social que os empreendedores possuem e da interação com suas redes de relacionamento que eles adquirem os conhecimentos e habilidades necessários para desenvolver seus projetos.

Em vista disso, considera-se que o estudo do processo de aprendizagem desses empreendedores torna-se interessante, necessário e importante, tanto para a academia, quanto para empreendedores, governo e órgãos de apoio, inclusive para a melhor caracterização e

definição dessas empresas. O Quadro 1 resume as principais características das Novas Empresas de Base Tecnológica, segundo a literatura consultada.

QUADRO 1 - Características das NEBTs

Característica	Fontes	Descrição
1. Período de estabelecimento entre 0 e 42 meses	GEM (2014)	As NEBTs são englobadas na categoria “ <i>Early-Stage</i> ”, que considera os estabelecimentos entre 0 e 42 meses de atividade, sendo após esse período consideradas negócios estabelecidos.
2. Tecnologia no cerne do negócio	Bollinger, Hope e Utterback (1983); Autio (1997); Storey e Tether (1998); Fontes e Coombs (2001); Cunha, Silva e Teixeira (2013); Brandkamp (1997)	A tecnologia desempenha importante papel para as NEBTs, estando no centro de todas as suas atividades.
3. Exploração e difusão de inovações tecnológicas	Storey e Tether (1998); Fontes e Coombs (2001)	NEBTs são voltadas para o desenvolvimento e difusão de tecnologias para o setor e mercados em que atuam.
4. Elevado risco tecnológico	Storey e Tether (1998)	Esse risco resulta da exploração do mercado tecnológico, volátil e que acarreta elevados custos.
5. Fundadas por equipes	Colombo e Grilli (2005); Storey e Tether (1998); Bollinger, Hope e Utterback (1983); Fontes e Coombs (2001)	Entre uma a quatro pessoas, normalmente jovens entre 18 e 30 anos.
6. Impacto econômico positivo	Bollinger, Hope e Utterback (1983); Autio (1997); Storey e Tether (1998); Fontes e Coombs (2001); Cunha, Silva e Teixeira (2013); Brandkamp (1997)	NEBTs contribuem para as economias nas quais se inserem em termos de geração de empregos, pagamento de impostos, índices de exportação, pesquisa e desenvolvimento e entrega de inovações-chave para o mercado.
7. Ciclo de vida diferenciado	Autio (1997)	Ciclo de vida das NEBTs centra-se na evolução de recursos tecnológicos e na lucratividade resultante da mesma.
8. Janelas de oportunidade	Storey e Tether (1998)	Exigência da realização de investimentos nos momentos precisos, a fim de evitar a perda do negócio.

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que, conjuntamente, as características mencionadas em diferentes estudos permitem, conforme o Quadro 1, propor uma definição para NEBT, a qual será adotada nesse trabalho e servirá de base para a seleção dos casos. Trata-se, portanto, de uma nova empresa, cujo período de estabelecimento não ultrapassa os 42 meses; tem a tecnologia como fator

central ao negócio, implicando em riscos consideráveis; busca difundir inovações tecnológicas; geralmente é fundada por uma equipe, normalmente composta por jovens entre 18 e 30 anos; apresenta ciclo de vida diferenciado o que a leva à necessidade de aproveitar as “janelas de oportunidade” que se abrem para aplicação dos investimentos; e seu impacto econômico é positivo.

Embora as NEBTs apresentem características capazes de impulsionar seu crescimento e gerar impacto positivo, elas não deixam de enfrentar as dificuldades inerentes a um novo negócio. Como forma de contornar essas dificuldades, empreendedores costumam optar pelo apoio de um tipo particular de organização conhecida por promover e acelerar o processo de criação de novos empreendimentos, aumentando suas chances de sobrevivência e crescimento, as chamadas incubadoras de empresas (ZHANG; WU; ZHAO, 2016).

3 O CONTEXTO DE INCUBAÇÃO *VERSUS* O DE NÃO INCUBAÇÃO

Nesta seção buscou-se explicar sobre incubadoras, em especial as tecnológicas, traçar um panorama sobre o impacto de incubadoras para o desenvolvimento das NEBTs incubadas e apresentar o que tem sido estudado sobre NEBTs não incubadas.

3.1 Incubadoras

O processo de criação de um novo negócio com frequência impõe desafios, como o acesso a suporte administrativo, redução dos custos de operação e busca por financiamentos (BØLLINGTOFT; ULHØI, 2005). Isso leva os novos empreendedores a buscarem o apoio de organizações como as incubadoras de empresas, a fim de potencializarem as chances de sucesso de seus negócios (ZHANG; WU; ZHAO, 2016). Incubadoras tecnológicas consistem em um modelo especial de incubadora, o qual oferece às NEBTs serviços tangíveis e intangíveis que possibilitam seus desenvolvimentos (OECD, 1997).

Embora não exista uma definição amplamente aceita para incubadora ou para negócio incubado (THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014), os estudos sobre o tema consideram as incubadoras como relevantes para o desenvolvimento empreendedor com impactos tanto no cenário econômico, quanto no social (SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010; RUBIN; AAS; STEAD, 2015; ZHANG; WU; ZHAO, 2016). Elas buscam sanar as principais dificuldades dos novos empreendedores, especialmente as de gestão, contudo, grande parte limita o tempo de permanência dos incubados em suas dependências entre 2 e 5 anos, demonstrando, portanto, ser um ambiente dinâmico e que exige rápidos resultados (BØLLINGTOFT; ULHØI, 2005).

A evolução do suporte oferecido pelas incubadoras ao longo do tempo levou à sua categorização em gerações. A primeira geração de incubadoras data do período entre os anos 1980 e 1990, oferecendo espaço físico e alguns recursos a serem compartilhados pelos empreendimentos incubados. A segunda geração, datando de 1991 a 2000, acrescentou a esses recursos uma variedade de serviços de suporte aos empreendedores, consultoria de negócios e redes de relacionamento. Já a terceira geração, de 2001 até os dias atuais, oferece todos os recursos da segunda geração, além de um suporte mais proativo, serviços de *mentoring* e *coaching*, aceleração de negócios e desenvolvimento de redes de relacionamento de cada empresa incubada (THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014).

Nota-se que comum a todas as gerações são os recursos tangíveis, como espaço físico, serviços de escritório e equipamentos. O diferencial da terceira geração é a importância dada

aos recursos intangíveis, como contato dos empreendedores incubados com seus pares, possibilidade de obter legitimidade, *inputs* sociais, suporte psicológico e para o negócio, desenvolvimento e inserção em redes de relacionamento, dentre outros fatores (THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014). A ênfase passa, portanto, dos elementos físicos que podem ser facilmente imitados, para os intangíveis, que são únicos de cada incubadora e empreendimento incubado (BØLLINHTOFT; ULHØI, 2005).

O foco da terceira geração de incubadoras é depositado nas NEBTs e, por isso, grande parte delas é conhecida como incubadora tecnológica (ZHANG; WU; ZHAO, 2016). Desta forma, entende-se que as incubadoras tecnológicas são estabelecidas com o intuito de oferecer apoio e acelerar o crescimento e desenvolvimento das NEBTs por meio da provisão de espaço físico, apoio de gestão, planejamento financeiro e de marketing, *networking* e assessoria. Enfim, todos os recursos necessários para que a nova empresa se desenvolva, além de impulsionar os processos de comercialização e transferência de tecnologias (PHILLIPS, 2002; BERGEK; NORRMAN, 2008; AABOEN, 2009).

Pode-se listar dois tipos de incubadoras tecnológicas, as sem fins lucrativos e as corporativas. Ambas diferem entre si quanto ao fluxo de conhecimentos transferidos, visto as incubadoras corporativas se utilizarem do fluxo unidirecional enfatizando quatro tipos de conhecimentos, quais sejam: (1) conhecimento empreendedor, (2) conhecimento organizacional, (3) conhecimento tecnológico e (4) conhecimento mercadológico (BECKER; GASMANN, 2006).

Por outro lado, nas incubadoras sem fins lucrativos, como costuma ser o caso daquelas inseridas em universidades, o fluxo de conhecimentos ocorre “de uma maneira *ad hoc*”, ou seja, ele se dá em grande medida através das interações entre os empreendedores incubados e também por meio dos aconselhamentos dos gerentes da incubadora e influência de atores externos (BECKER; GASMANN, 2006, p. 5, tradução nossa). No presente estudo, o foco foi depositado nas incubadoras sem fins lucrativos localizadas em universidades, por razões de conveniência e também por se considerar que o perfil delas se adequa melhor aos objetivos do estudo, dado seu fluxo de conhecimentos diferenciado.

3.2 NEBTs Incubadas

Dada a natureza do conhecimento intensivo das NEBTs, grande importância passou a ser depositada pelas incubadoras tecnológicas na produção e transferência de conhecimentos (ZHANG; WU; ZHAO, 2016). Assim, conforme exposto na subseção anterior, essas organizações não podem ser vistas simplesmente como provedoras de espaço físico e

infraestrutura, mas como responsáveis por interligar uma rede de organizações (indústrias, universidades, institutos de pesquisa, agências governamentais) e indivíduos, muito embora os limites dessa rede possam variar de incubadora para incubadora (SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010).

As redes de relacionamento que as incubadoras podem auxiliar os empreendedores das NEBTs a construir, têm o potencial de permitir o acesso a *know-how* e recursos que geralmente esses empreendedores não possuem, mas necessitam, o que agrega valor ao empreendimento (TÖTTERMAN; STEIN, 2005). Essas redes podem ser internas, constituídas pelos empreendedores incubados, gerentes da incubadora e demais funcionários, ou externas, formadas pelos parceiros da incubadora, incluindo as empresas graduadas (BØLLINHTOFT; ULHØI, 2005; TÖTTERMAN; STEIN, 2005; THEODORAKOPOULOS, KAKABADSE, MCGOWAN, 2014).

E, uma vez que as redes de relacionamento não podem ser dadas, mas criadas pelos empreendedores, torna-se importante que as incubadoras proporcionem um ambiente de confiança, isto é, favorável à interação social entre os empresários incubados, e que seus gerentes estimulem as trocas interpessoais (BØLLINHTOFT; ULHØI, 2005; TÖTTERMAN; STEIN, 2005). O potencial dos encontros informais entre empreendedores das NEBTs no ambiente da incubadora por vezes mostra-se maior do que o dos encontros formais, nos quais a programação rígida pode não oferecer muito espaço para conversas entre os participantes (TÖTTERMAN; STEIN, 2005; GUIMARÃES; AZAMBUJA, 2009).

Em geral, os empreendedores de NEBTs presentes em incubadoras sem fins lucrativos tendem a buscar a interação com seus pares para reduzir os índices de *stress*, aumentar a segurança – proporcionada pelo sentimento de pertencimento a um grupo – e, principalmente, ter acesso a informações e conhecimentos (COOPER; HAMEL; CONNAUGHTON, 2012).

No ambiente de incubação pode ser interessante que os gerentes das incubadoras conheçam a fundo as necessidades das NEBTs, a fim de serem capazes de oferecer conselhos adequados, o que pode favorecer a aquisição de conhecimentos gerenciais e mercadológicos pelos empreendedores. Espera-se que os gerentes realizem críticas honestas, construtivas e constantes para incentivar os incubados (SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010).

Supõe-se que, inteirando-se das necessidades dos empreendedores incubados, os gerentes das incubadoras se tornem aptos a indicar os melhores contatos para constituir suas redes de relacionamento. As interações com atores externos à incubadora têm o potencial de permitir às novas empresas um aprendizado mais rápido sobre tecnologias e a aquisição de novas e diversificadas informações e expertise que vão além daquelas obtidas por meio da

incubadora, além da identificação de oportunidades de negócio (SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010). A terceirização de subprojetos pelos incubados que possuem baixos recursos pode ser outro indicativo do potencial das redes de relacionamento (RUBIN; AAS; STEAD, 2015).

Ressalta-se, porém, que a diversidade de empreendimentos presentes em uma incubadora pode se mostrar tanto favorável ao estabelecimento de parcerias, quanto desfavorável, visto que a diversificação em altos níveis pode representar uma barreira à comunicação e relações interpessoais (TÖTTERMAN; STEIN, 2005). Deste modo, as NEBTs deverão, sempre que possível, se afiliar a incubadoras que possuam bases tecnológicas similares às suas, pois a transferência de conhecimentos tende a se mostrar mais intensa em incubadoras especializadas, face às diversificadas (SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010; ZHANG; WU; ZHAO, 2016).

A proximidade de incubadoras a *campi* universitários, muito comum em incubadoras sem fins lucrativos, também pode se mostrar positiva para ambas as partes. As incubadoras e empreendimentos incubados, como as NEBTs, são beneficiados pelos recursos disponibilizados pelas universidades (bibliotecas, laboratórios, ambiente criativo, conhecimentos e equipamentos de ponta, etc.) e “podem desfrutar de visibilidade e credibilidade (crucial para empresas nascentes) por estarem ligadas a universidades conceituadas” (GUIMARÃES; AZAMBUJA, 2009 p. 110). E as universidades podem expor seus alunos e profissionais a conhecimentos e técnicas provenientes das empresas, além de fortalecer o ambiente e espírito empreendedor (PHILLIPS, 2002; ROTHSCHILD; DARR, 2005; BECKER; GASMANN, 2006).

O conhecimento e *know-how* não costumam fluir unidirecionalmente entre universidade, incubadora e indústria, mas em diferentes direções através das redes de relacionamento, sempre impulsionados pelo processo de *feedback* (ROTHSCHILD; DARR, 2005). Contudo, os conflitos organizacionais entre universidades e incubadoras, essas sendo mais propensas ao risco e aquelas, mais avessas, fazem com que haja divergência nas escolhas de projetos e a parceria seja potencializada nas etapas de desenvolvimento de produtos e serviços pelos incubados (RUBIN; AAS; STEAD, 2015).

O ritmo das universidades costuma ser outro problema, visto que é mais lento que aquele exigido pelas NEBTs e, com isso, acredita-se que a contribuição da universidade e os conhecimentos por ela gerados sejam alcançados a longo prazo (GUIMARÃES; AZAMBUJA, 2009). Apesar disso, as incubadoras, e toda a rede de relacionamento que auxiliam as NEBTs a construírem, podem se tornar agentes importantes para a construção do

capital social dos empreendedores incubados, focando em seus aspectos relacionais, e constituição de uma comunidade de apoio mútuo (TÖTTERMAN; STEIN, 2005). Espera-se que nessa comunidade ocorra a interação entre diferentes *stakeholders*, criando um ambiente que proporcione a troca constante de conhecimentos e influencie diretamente o processo de aprendizagem dos empreendedores (THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014).

Conforme exposto na segunda seção dessa dissertação, capital social trata-se do conjunto de elementos, tais como estruturas, experiências e relações sociais, que, sendo corretamente aplicado, potencializa as chances de sucesso do empreendedor e de seu negócio (BØLLINHTOFT; ULHØI, 2005; ALBORT-MORANT; OGHAZI, 2015). Analisar a construção do capital social, porém, não é o intuito dessa pesquisa. Contudo, partindo-se da premissa de que o ambiente de incubação potencializa a possibilidade de interação, aquisição de *know-how*, geração de novas ideias, oportunidades de financiamento e resolução de problemas, acredita-se que as incubadoras podem levar os empreendedores de NEBTs a fortalecerem seus capitais sociais e a os mobilizarem quando necessário (BØLLINHTOFT; ULHØI, 2005; RUBIN; AAS; STEAD, 2015).

Além disso, o apoio oferecido pelas incubadoras pode possibilitar o desenvolvimento de inovações e difusão das novas tecnologias, o que impacta positivamente a aprendizagem no ambiente dessas organizações e cria valor para os diferentes atores de sua rede de relacionamento (RUBIN; AAS; STEAD, 2015; AABOEN, 2009). Embora as incubadoras ofereçam benefícios, nota-se que, segundo a literatura, nem todas as NEBTs buscam o apoio dessas organizações.

3.3 NEBTs Não Incubadas

A literatura sobre NEBTs que não buscam o apoio de incubadoras é escassa. Grande parte das pesquisas encontradas é direcionada para os estudos comparativos entre NEBTs incubadas e não incubadas e, destas, a maioria deposita o foco no contexto de parques tecnológicos/científicos, no lugar do contexto das incubadoras (LINDELÖF; LÖFSTEN, 2002; LÖFSTEN; LINDELÖF, 2002; DETWILLER; LINDELÖF; LÖFSTEN, 2006; YANG; MOTOKASHI; CHEN, 2009). Os estudos consultados que consideram as NEBTs não incubadas mostram que elas encontram maiores dificuldades e barreiras ao seu desenvolvimento, especialmente no processo de gestão, aquisição e transferência de conhecimentos tecnológicos (BROWN; MASON, 2014).

Em geral, isso se deve ao fato dessas empresas normalmente possuírem uma equipe com nível educacional menos elevado que as NEBTs incubadas; não aproveitarem os serviços científicos e técnicos oferecidos por órgãos de pesquisa; e apresentarem uma menor propensão a estabelecer relações formais de cooperação, tanto de natureza comercial, quanto técnica, especialmente com universidades (COLOMBO; DELMASTRO, 2002).

NEBTs não incubadas podem até reconhecer que universidades e outros órgãos de pesquisa têm a capacidade de fornecer conhecimentos e *inputs* importantes para o seu negócio. Entretanto, por considerarem que o conhecimento gerado tem potencial de não abranger o escopo de suas necessidades, além do comportamento de pesquisadores acadêmicos – em termos de ritmo, prazos e tipos de resultados – não condizer com o que esperam, a maioria acaba não buscando tão ativamente o apoio dessas organizações, quanto as NEBTs incubadas (FONTES; COOMBS, 1995).

Deste modo e dadas as dificuldades que encontram para acessar outras fontes de conhecimentos e recursos, as NEBTs não incubadas podem construir capacidades fortes no próprio ambiente de suas instalações, especialmente em áreas consideradas críticas (FONTES; COOMBS, 1995). Quando não conseguem, costumam buscar o apoio da indústria (BROWN; MASON, 2014). Porém, ainda que não busquem com frequência o apoio de universidades e órgãos de pesquisa, as NEBTs não incubadas podem se instalar próximo a locais em que consigam acessar novas tecnologias e fortalecer suas redes de relacionamento (formais e informais), sejam universidades, centros de pesquisa ou áreas industriais (FONTES; COOMBS, 1995).

O contexto de não-incubação faz com que seja interessante o contato constante com clientes e usuários finais do produto das NEBTs, visto o potencial desses atores em se tornarem relevantes fontes de inovação e aperfeiçoamento dos produtos, aumentando o valor a ser entregue ao mercado (BROWN; MASON, 2014; WOUTERS; KIRCHBERGER, 2015). Por fim, embora estudos mostrem que NEBTs incubadas e não incubadas não apresentem diferenças em seus níveis de inovação, esses mesmos estudos apontam as dificuldades maiores que as empresas não incubadas enfrentam para conseguir apoio do governo, como subsídios financeiros (FONTES; COOMBS, 1995; COLOMBO; DELMASTRO, 2002).

O Quadro 2, a seguir, apresenta a comparação entre NEBTs incubadas e aquelas não incubadas.

QUADRO 2 - NEBTs Incubadas *versus* Não Incubadas

NEBTs Incubadas	NEBTs Não Incubadas
Recebem apoio de gestão e têm acesso a recursos sociais formativos (cursos, treinamentos, consultorias) oferecidos pelas incubadoras (THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014; WU; ZHAO, 2016)	Enfrentam maiores dificuldades no processo de gestão e também no acesso a fontes sociais formativas. Contato com clientes é fundamental para sua aprendizagem. (COLOMBO; DELMASTRO, 2002; BROWN; MASON, 2014; WOUTERS; KIRCHBERGER, 2015)
Recebem apoio no fortalecimento de suas redes de relacionamento (TÖTTERMAN; STEIN, 2005; SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010)	Constroem sozinhas suas redes de relacionamento (BROWN; MASON, 2014)
Recebem orientação no acesso a outras empresas e recursos governamentais (TÖTTERMAN; STEIN, 2005; SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010; THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014)	Enfrentam maiores dificuldades no acesso a outras empresas e recursos governamentais (FONTES; COOMBS, 1995; COLOMBO; DELMASTRO, 2002)
Possuem acesso a recursos e pesquisadores das universidades e visibilidade por estarem incubadas em suas instalações (ROTHSCHILD; DARR, 2005; BECKER; GASMANN, 2006; GUIMARÃES; AZAMBUJA, 2009)	Demonstram menor propensão a estabelecer relações formais de cooperação com outras entidades, especialmente universidades (FONTES; COOMBS, 1995; COLOMBO; DELMASTRO, 2002)

Fonte: elaborado pela autora com base nos autores consultados.

Portanto, tendo em vista o que foi exposto nessa seção, observa-se a relevância das incubadoras para o desenvolvimento das NEBTs, quando comparadas ao contexto de não-incubação. Contudo, o que costuma ser considerado um relevante processo para o desenvolvimento de novas empresas não foi ainda² investigado no contexto das NEBTs, o processo de aprendizagem dos empreendedores. Assim, o estudo desse processo em ambos contextos, no de NEBTs incubadas e não incubadas, analisando-se a equipe de empreendedores, apresenta potencial de fornecer relevantes *insights* para o avanço dos estudos científicos sobre aprendizagem nas organizações e sobre aprendizagem do empreendedorismo.

² Durante a elaboração dessa dissertação não foram encontrados registros de pesquisas científicas sobre aprendizagem do empreendedorismo no contexto das NEBTs.

4 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

O estudo do fenômeno da Aprendizagem nas Organizações não é algo recente, datando de meados da década de 1930 (VISSER, 2007), contudo, pode-se atribuir às últimas décadas o crescimento mais intenso do interesse pelo tema e sua evolução conceitual (HAGER, 2011). O foco inicial das pesquisas sobre aprendizagem residia no indivíduo, sendo alvo da dualidade behaviorista e cognitivista, ambas as vertentes apoiadas nas linhas de estudo da Psicologia (HAGER, 2011).

O grande defensor da aprendizagem behaviorista foi Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), o qual centrou sua teoria no comportamento humano e considerou a aprendizagem enquanto um fenômeno mensurável e observável, sendo o homem um mero respondente automático das percepções do ambiente, de uma situação concreta. Skinner questionou a utilidade dos conceitos “mentalistas” e incentivou a repetição mecânica como forma de reforço e fixação do conhecimento, pois, ao seu ver, sentimentos e pensamentos dos indivíduos são coisas inacessíveis ao pesquisador, sendo assim, a principal função da atividade científica seria desenvolver descrições e entendimentos de fenômenos que permitissem a previsão e controle (SKINNER, 1988; RINGEN, 1999).

Mais tarde, o reconhecimento das limitações behavioristas para o estudo da aprendizagem humana forneceu as bases para o fortalecimento das teorias cognitivas, as quais passaram a considerar aspectos negligenciados pelos seguidores de Skinner, tais como “o pensamento”, “a reflexão” e “a compreensão” (HAGER, 2011). Representados principalmente pelos seguidores dos preceitos cognitivistas do marxista Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), esses estudiosos consideravam que a aprendizagem se dá pela interação do indivíduo com seus pares e com o meio, o chamado sócio-interacionismo. Assim, o indivíduo reconstrói internamente o que vivencia externamente, criando um modelo mental, aplicando regras e realizando inferências sobre o mesmo (VYGOTSKY, 2007; RUIZ CARRILLO; ESTREVEL RIVIERA, 2010).

Os primeiros estudos de destaque sobre a aprendizagem no meio organizacional partiram de bases cognitivistas, a exemplo dos tipos de aprendizagem propostos por Argyris e Schön (1978 apud HAGER, 2011): (a) aprendizagem de circuito simples, consequência da adaptação individual a mudanças circunstanciais, culminando na eliminação de desvios nos procedimentos definidos previamente; (b) de circuito duplo, que exige reflexão por parte do indivíduo, com base em aprendizagens passadas, para escolher o melhor curso de ação para uma situação desafiadora; e a (c) deuterio aprendizagem, que se refere à capacidade do

indivíduo aprender a aprender, isto é, à aprendizagem voltada para a resolução de conflitos e problemas, exigindo a reflexão coletiva.

A tipologia de aprendizagem deuterio teve sua origem nos estudos de Gregory Bateson, no final dos anos 1950 e início da década de 1970 (VISSER, 2007), contudo, a forma como foi tratada nas pesquisas de Argyris e Schön fez com que aspectos como a adaptação do comportamento, o contexto e o relacionamento, que se mostraram centrais no trabalho seminal de Bateson, fossem negligenciados (VISSER, 2007).

Na essência da proposta inicial do termo, a aprendizagem deuterio parte de dois princípios básicos: o primeiro seria aquele no qual todos os indivíduos são capazes de ações adaptativas, o que envolve aprendizagem; e segundo, mudança e aprendizagem devem ser analisadas sob a lente contextual e os relacionamentos necessários para que esse tipo de aprendizagem ocorra, não podendo, portanto, serem reduzidas ao nível individual. Os processos mentais e cognitivos individuais que levam à aprendizagem devem sempre ser considerados “em termos dos padrões de interação entre o indivíduo e os ambientes social e físico” (VISSER, 2007, p. 660, tradução nossa).

Independentemente da visão sobre aprendizagem deuterio adotada, fica clara a relevância tanto da interação do indivíduo com o ambiente, o que inclui os relacionamentos com seus pares, assim como a capacidade de adaptação e mudança do comportamento face a situações conflituosas. Como bem especificam Weick e Westley (2004, p. 370), “[...] no nível primário, toda aprendizagem ocorre por meio da interação social”. Isso significa dizer que é por meio da interação humana, dos relacionamentos e conexões estabelecidas que ocorre a aprendizagem:

[...] a aprendizagem não é uma propriedade inerente a um indivíduo ou organização, mas, ao contrário, reside na qualidade e na natureza do relacionamento entre os níveis de consciência, do próprio indivíduo, entre os indivíduos e entre a organização e o ambiente. Assim, a aprendizagem no nível individual (interpessoal ou interorganizacional) envolve um processo contínuo de ajustamento múltiplo (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 370).

Esses preceitos, embora pertencentes à vertente da aprendizagem no ambiente organizacional influenciada principalmente pelas teorias psicológicas, assemelham-se àqueles das teorias socioculturais que reconhecem as aprendizagens a nível individual e grupal como relevantes e rejeitam a suposta independência da aprendizagem do contexto (LAVE, 1991; HAGER, 2011).

As teorias socioculturais de aprendizagem partem principalmente das contribuições do construtivismo, considerando que os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos, o

significado atribuído a eles e as ações resultantes são decorrentes de práticas sociais e coletivas. Os pressupostos cognitivistas não são rejeitados, porém, considera-se a influência contextual como pano de fundo para que as aprendizagens individual e coletiva ocorram simultaneamente (LAVE, 1991; BROWN; DUGUID, 1991; COOK; YANOW, 2012).

A premissa do construtivismo sustenta-se no fato de que o indivíduo não é mero produto do ambiente, ou resultado de suas disposições internas, mas uma construção própria, resultado da interação com o meio. O conhecimento é fruto da construção do ser humano e resulta das relações interpessoais em um dado contexto, através do compartilhamento de experiências, linguagens, artefatos e culturas (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006; COOK; YANOW, 2012).

O ser humano é, portanto, sujeito ao contexto no qual está inserido, sendo protagonista de sua própria trajetória. Isso, segundo a teoria vygotskyana significa dizer que o desenvolvimento humano está vinculado às relações sociais e sua decorrente aprendizagem (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006; VYGOTSKY, 2007). Porém, o ser humano também dispõe de capacidade para transformar o meio físico e social em que se encontra, estabelecendo uma relação dialética. Trata-se de um processo contínuo de fazer e refazer, no qual a interação com o meio e as respostas aos estímulos externos influenciam diretamente a aprendizagem e a construção da cultura (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006; COOK; YANOW, 2012).

Sendo assim, à luz da perspectiva sociocultural construtivista, para que possa ocorrer o compartilhamento de conhecimentos é necessário haver interação social, participação, formação de identidade e influência do contexto. Analisando especificamente o aspecto contextual, deposita-se ênfase na teoria da Aprendizagem Situada, a qual prevê o estudo desse fenômeno sob a consideração da interação ente os membros de uma equipe ou grupo, visando compartilhar ideias ou solucionar conflitos (LAVE, 1991; FLACH, 2012).

Ao interagirem entre si e com o mundo à sua volta, os indivíduos desenvolvem conceitos e esquemas para a interpretação e apreensão de seus contextos. Assim, ao se depararem com uma nova situação, poderá haver a projeção de esquemas, girando as ações em torno daquilo que já se sabia (MACHLES, 2003). Esses esquemas evoluirão à medida em que ocorrerem a aquisição e incorporação de conhecimentos em cada contexto.

Observa-se que as escolhas futuras dos indivíduos, muito provavelmente, estarão atreladas à análise dos sucessos e fracassos das experiências passadas, as quais foram influenciadas pelas relações coletivas estabelecidas (MACHLES, 2003; SANTOS; MOREIRA, 2011). Considera-se, portanto, que o compartilhamento de conhecimentos não se

limita à mente dos indivíduos, sendo a interação entre sujeitos que conjuntamente pensam e aprendem relevante para a aquisição e transferência de conhecimentos e, logicamente, para a aprendizagem (BROWN; DUGUID, 1991).

Em acordo com essa perspectiva teórica, a abordagem da aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1984), baseada nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget, também se diferencia da linha cognitiva pura ao considerar a aprendizagem enquanto processo continuamente modificado pela experiência e reflexão do indivíduo, ao longo de sua vida. Com isso, as ideias não são vistas como elementos fixos e imutáveis, mas baseiam-se na transformação de experiências passadas, conseqüentemente, também o faz a aprendizagem (KOLB, 1984).

Como na teoria da Aprendizagem Situada, a abordagem experiencial vê nos conflitos e na resolução destes uma relevante fonte de aprendizagem. A aprendizagem torna-se um processo holístico central de adaptação humana ao ambiente físico e social, sendo o social constituído pelos pares que se relacionam com o indivíduo e que negociam com este na tentativa mútua de controlar os eventos ou de satisfazer suas necessidades pessoais, sejam esses pares os clientes, fornecedores ou mesmo os próprios membros da equipe (KOLB, 1984).

No intuito de ser possível a compreensão da experiência da aprendizagem do empreendedorismo em equipe, optou-se por dar continuidade, nas próximas subseções, à discussão dos conceitos que envolvem o tema de forma separada, iniciando-se com o tema “aprendizagem em equipe”.

4.1 Aprendizagem em Equipe

Os conceitos de grupo e equipe são interpretados de diferentes formas na literatura. Existem aqueles que consideram os grupos como um conjunto de indivíduos tidos como uma entidade social, desempenhando tarefas interdependentes e estando contidos em um sistema social mais amplo, como uma organização, sendo, portanto, inferiores a equipes (GUZZO; DICKSON, 1996). A maioria, porém, considera as equipes como um tipo especial de grupo, construídas estruturalmente e voltadas para a atingimento de metas comuns e que requerem interações coordenadas, compartilhando compromissos e desenvolvendo sinergia entre os membros (KATZENBACH; SMITH, 1993; ZOLTAN; BORDEIANU, VANCEA 2013).

Embora se reconheça as diferenças que podem haver entre esses termos, não cabe ao presente estudo estender essa discussão, optando-se por utilizar ambos de forma indistinta. Contudo, para fins metodológicos, utiliza-se a definição baseada no estudo de Zoltan,

Bordeianu e Vancea (2013), sendo equipe um conjunto de duas ou mais pessoas que possuem habilidades complementares e que as aplicam no intuito de atingir objetivos em comum. Para essa pesquisa, são consideradas como equipe o conjunto de sócios fundadores das NEBTs, devendo ela ser composta por pelo menos dois membros (GUZZO; DICKSON, 1996; ZOLTAN; BORDEIANU, VANCEA 2013).

Ao estudar equipes torna-se relevante considerar a interação como uma prática comunicativa. Segundo Habermas (1989), a grande questão da teoria social é compreender como os sujeitos coordenam seus planos de ação a fim de que conflitos sejam evitados e rupturas de interação não ocorram. São considerados pelo menos dois indivíduos que se utilizam da linguagem para buscar o consenso mútuo em torno de um projeto comum, isto é, uma equipe.

A esse processo Habermas (1989, p. 165) deu o nome de agir comunicativo, “os atos do entendimento mútuo, que vinculam os planos de ação dos diferentes participantes e reúnem as ações dirigidas para objetivos numa conexão interativa”. Essa interação é influenciada pelo mundo físico (objetivo), social (normativo) e por aquele interno, próprio a cada indivíduo (subjetivo).

O conceito de entendimento mútuo estabelece que a visão e vontades de uma parte não podem ser impostos à outra, extorquindo assim um acordo. É necessário haver negociação e esta, por sua vez, só é possível através da fala, ou seja, quando há diálogo. A diálogo Habermas (1989) deu o nome de discurso, pois considera que há uma negociação em que todas as partes interessadas têm direito a se manifestar, nada é imposto.

Diferentemente de quando os indivíduos estão orientados exclusivamente para o sucesso, quando buscam alcançar seus objetivos por meio de influências externas, ameaças ou seduções, estando posicionados estrategicamente e o egocentrismo prevalece; no agir comunicativo há a harmonização interna dos planos de ação e os atores perseguem as metas formuladas em um acordo preexistente (HABERMAS, 1989).

Cada situação é negociada e as consequências passam a ser esperadas. Deste modo, Habermas (1989, p. 164-165) enfatiza que no agir comunicativo, orientado para o entendimento mútuo, devem ser especificadas as condições para que se firme um acordo em que “Alter pode anexar suas ações às do Ego”.

Esse alinhamento proporcionado pelo agir comunicativo é importante, visto as ações e reflexões conjuntas por parte dos membros de uma equipe possibilitarem a aquisição de conhecimentos, os quais posteriormente podem vir a ser compartilhados e combinados, conforme sugerem Carmeli, Edmondson e Tishler (2011). Todo esse processo abre espaço

para que possa ocorrer a aprendizagem da equipe. Ao experimentarem, questionarem, refletirem, discutirem os erros ou mesmo os resultados inesperados, e buscarem *feedback*, os membros da equipe estarão aprendendo (PARBOTEEAH; HOEGL; MUETHEL, 2015). Dada a interdependência de seus membros, o fenômeno da aprendizagem grupal é, portanto, coletivo (BAROUH; PUENTE-PALACIOS, 2015).

Desta forma, a aprendizagem grupal, ou em equipe, implica a aquisição, compartilhamento e combinação de conhecimentos por meio de atividades desenvolvidas em conjunto (ARGOTE; GRUENFELD; NAQUIN, 2001). As atividades desempenhadas por cada membro da equipe tendem a ser diferentes, mas complementares, parte de um padrão integrado (BRONFENBRENNER, 1996).

Além da interação na realização conjunta de atividades, a equipe pode aprender por meio da observação. A aprendizagem observacional é potencializada quando os membros da equipe se reconhecem como parte de algo maior, em que compartilham objetivos. Há a chamada reciprocidade, ou influência mútua / *feedback* mútuo, e uma crescente motivação em busca de complementar esforços. Com isso, há a tendência dos membros de “se engajarem em padrões de interação progressivamente mais complexos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47).

A evolução do relacionamento dos membros da equipe internamente e também com atores externos a ela pode levar ao nível que Bronfenbrenner (1996) chamou de díade primária, ou seja, uma relação interpessoal que continua a existir fenomenologicamente para os participantes mesmo quando eles não estão mais juntos. Isto é, um continua a influenciar o comportamento do outro mesmo não estando mais em contato próximo.

O processo coletivo de aprendizagem normalmente provoca mudanças no nível de conhecimento e habilidades da equipe, dados os compartilhamentos de experiências entre os membros (AKGÜN et al., 2014; HARMS; 2015). Deste modo, define-se aprendizagem em equipe como “o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade da equipe de criar os resultados que seus membros realmente desejam” (SENGE, 2013, p. 339).

É relevante salientar que neste estudo não se considerou a aprendizagem como a simples passagem do conhecimento de um membro para outro, mas, tendo em vista seu caráter social e coletivo, aborda-se a aprendizagem conjunta e geração de conhecimentos compartilhados (BAROUH; PUENTE-PALACIOS, 2015). No processo de compartilhamento de conhecimentos dois fatores são relevantes, a viscosidade e a velocidade.

A viscosidade refere-se à riqueza do conhecimento transferido e depende sobretudo de como o processo se estabelece, processos mais longos tendem a apresentar maior viscosidade.

Portanto, viscosidade tende a estar em conflito com a velocidade. A escolha do processo de compartilhamento dependerá de diferentes fatores e, sobretudo dos objetivos da aprendizagem (DAVENPORT; PRUSAK, 2003).

Para que seja efetivo o processo de compartilhamento do conhecimento e a consequente aprendizagem seja potencializada, necessita-se de boa comunicação, de confiança entre os membros do grupo, comprometimento e, quando possível, o suporte de alguém mais experiente, seja um superior ou conselheiro (AKGÜN et al., 2014). A habilidade do diálogo é fundamental não somente na resolução de problemas ou conflitos, mas “[...] é a base para toda ação efetiva de uma equipe” (SCHEIN, 1993, p. 29, tradução nossa). O diálogo não tem o potencial único de promover a aprendizagem, mas também de desenvolver uma consciência harmônica em cada um dos membros da equipe. E, mesmo com a participação de um conselheiro, este deverá direcionar a equipe, evitando intervir no diálogo do grupo (FREIRE, 1987).

O diálogo constante proporciona o desenvolvimento de sentimentos positivos e recíprocos entre os membros de uma equipe e, quanto maior essa positividade e reciprocidade, maior a tendência de aumentar o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos desenvolvimentais (BRONFENBRENNER, 1996). Contudo, não significa dizer que uma boa equipe seja caracterizada pela ausência de conflito entre os membros, especialmente quando deparada com uma situação-problema, mas sim pela administração inteligente desses momentos. Conflitos podem ser benéficos, desde que sejam construtivos, pois tendem a melhorar a efetividade das equipes e a evitar que se tornem apáticas e estagnadas (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010; SENGE, 2013).

Desde que sejam encarados de forma criativa, os conflitos tendem a impulsionar a aprendizagem da equipe (SENGE, 2013). Significa dizer que é necessário para o bom desempenho do grupo e de sua aprendizagem a presença de discrepâncias. Isso, desde que o espaço para argumentações e clarificações seja amplo e democrático, abrindo-se a possibilidade de emersão de uma visão abrangente compartilhada (BAROUH; PUENTE-PALACIOS, 2015).

Assim, o diálogo torna-se componente essencial da aprendizagem e, dados os processos de *feedback* e pensamentos coletivos, todo o grupo se tornará objeto da aprendizagem (SCHEIN, 1993). Quando a equipe consegue criar um ambiente em que todos os membros se sentem livres para expor ideias, opiniões, preocupações e mesmo os seus erros, é maior a probabilidade de que se crie um senso de colaboração e a aprendizagem pela equipe possa ser impulsionada, como aponta a pesquisa de Edmondson e Nembhard (2009).

E mesmo que todos os membros de uma equipe tenham liberdade de comunicar suas opiniões, um dos participantes poderá ser mais influente que os demais, o que Bronfenbrenner (1996) chamou de equilíbrio de poder. A aprendizagem será potencializada quando esse equilíbrio de poder se alterar em favor da pessoa em desenvolvimento, isto é, quando ela receber uma constante oportunidade de exercer controle sobre a situação (BRONFENBRENNER, 1996).

Nesse ambiente em que há a possibilidade de desenvolvimento de todos os membros da equipe, a união de esforços e concentração de energia na busca dos objetivos potencializará o funcionamento da equipe como um todo e poderá haver a unicidade de direção (SENGE, 2013). Por vezes, a aprendizagem da equipe mostra-se mais efetiva do que a aprendizagem individual, dada a possibilidade de aliar esforços de indivíduos com uma diversidade de conhecimentos, experiências e perspectivas em prol de um objetivo comum, o que inclusive pode vir a influenciar o desempenho futuro dessa equipe (EDMONDSON; NEMBHARD, 2009; HARMS; 2015).

Para tanto, pressupõe-se que os membros da equipe tenham consciência da importância de cada um dos seus pares, tendo em vista os objetivos traçados (SÁ FREIRE et al., 2013). Havendo um propósito em comum, a equipe poderá compartilhar uma visão e seus membros passarão a estar cientes de como podem complementar os esforços uns dos outros (SENGE, 2013). Porém, o simples fato de participar de uma ação ou atividade não fará com que o indivíduo ou sua equipe aprendam, para que ocorra a aprendizagem é preciso haver um processo contínuo de reflexão sobre as ações e experiências vivenciadas (ANTONELLO; GODOY, 2011; BAROUH; PUENTE-PALACIOS, 2015).

Em grupos ou equipes, a interação entre os membros abre espaço para que dois tipos de aprendizagem possam ocorrer, a aprendizagem informal e a incidental. Ambos diferem dos processos formais de aprendizagem, com suas regras e padrões estabelecidos, sendo resultantes de oportunidades naturais cotidianas de aprendizagem, nas quais os próprios indivíduos são responsáveis por controlar seu processo de aquisição de conhecimentos (ANTONELLO, 2006).

A aprendizagem informal resulta de trocas de conhecimento que não seguem padrões ou estruturas formais, porém é intencional e parte do trabalho diário. Já a incidental, é também resultante dos processos de trabalho, porém não é intencional e sua percepção só se dá após o momento do qual decorre ter passado. Cabe ressaltar que um tipo de aprendizagem não é superior ao outro, sendo importante sua integração (ANTONELLO, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Essas aprendizagens são situadas, contextuais e socialmente desenvolvidas (ANTONELLO, 2006). Ao afirmar isso, nota-se a relevância do ambiente, ou seja, do contexto, para a aprendizagem da equipe. Kolb já apresentava como um de seus pressupostos o fato de a aprendizagem envolver transações entre o indivíduo e o ambiente. Transação e não interação é o termo utilizado pelo autor, visto considerar o relacionamento como fluido e que caminha entre condições objetivas e experiências subjetivas. Assim, o ambiente molda o indivíduo e ao mesmo tempo é moldado por ele (KOLB, 1984).

Brofenbrenner (1996) concorda com essa visão e acrescenta a ela ao ponderar que o indivíduo não é uma tábula rasa que sofre impacto do ambiente, mas sim encontra-se em constante crescimento em uma dinâmica bidirecional. Para o autor, o ambiente inclui interconexões com outros ambientes, abrindo-se a possibilidade para que influências externas sejam exercidas. O autor menciona a existência de diferentes níveis concêntricos de ambiente: micro, meso, exo- e macrossistema.

Microsistema é o menor nível, trata-se de um ambiente com características físicas e materiais específicas, como o local de trabalho. O mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais o indivíduo participa, como família e trabalho. O exossistema refere-se a um ou mais ambientes nos quais o indivíduo não participa diretamente, mas sofre influência dele(s), tais como rede de amigos e familiares dos sócios. Por fim, o macrossistema engloba os demais sistemas e se refere a consistências de forma e conteúdo desses.

Com isso, a aprendizagem do indivíduo e de sua equipe pode relacionar o mundo da educação, trabalho, família e desenvolvimento pessoal. O contexto do local de trabalho se constitui em um expressivo ambiente de aprendizagem, podendo intensificar ou complementar a educação formal. Além disso, o ambiente de trabalho que possibilita a interação da equipe com atores externos é capaz de facilitar a aprendizagem do time, visto ampliar a gama de conhecimentos que pode ser gerada ou acessada (KOLB, 1984; PARBOTEEAH; HOEGL; MUETHEL, 2015).

As conversas informais que acontecem nas áreas comuns do local de trabalho, como bebedouros e sala do café, representam oportunidades para a transferência de conhecimento, com potencial para geração de novas ideias ou resolução inesperada de problemas antigos. Tendo em vista esse potencial, muitas empresas estabelecem salas de bate-papo ou *coworkings* para incentivar o entrosamento criativo e improvisado (DAVENPORT; PRUSAK, 2003).

Com isso, quando se busca compreender o modo pelo qual uma equipe aprende, percebe-se que esse processo pode se dar através da relação entre os membros do grupo, aprendizagem local, e também entre estes e outros atores externos, aprendizagem distal (WONG, 2004). Nota-se, portanto, que o ambiente costuma fornecer os estímulos que influenciarão o comportamento dos membros da equipe, levando-a a aprender (REIS, 1975).

Conforme mencionado, por vezes esses estímulos podem se revelar na forma de problemas e isso pode fazer com que os membros da equipe confiem nas capacidades uns dos outros a fim de chegarem a uma solução. Será essa interação e o conhecimento gerado pela experiência que fará a equipe aprender, pois no futuro, ao se deparar com situações similares, a equipe, potencialmente, se utilizará dessas experiências para resolver o problema, sugerem Parboteeah, Hoegl e Muethel (2015).

As experiências anteriores em falência, sejam pela equipe como um todo, ou por alguns de seus membros, também são capazes de gerar aprendizagem. Isso acontece porque as experiências produzem conhecimento tácito que poderá aperfeiçoar as capacidades de tomada de decisão desses indivíduos, transferindo os conhecimentos para a equipe de forma explícita (CARMELI; EDMONDSON; TISHLER, 2011). Além disso, quando a experiência de insucesso é vivenciada pela equipe como um todo, os seus membros costumam aprender a compartilhar a responsabilidade, no lugar de depositarem toda carga em um único indivíduo (CARMELI; EDMONDSON; TISHLER, 2011).

Nota-se, portanto, que a literatura trata a aprendizagem em equipe como um processo experiencial e contínuo que exige prática, reflexão e ação conjunta por parte dos membros do grupo (CARMELI; EDMONDSON; TISHLER, 2011; SENGE, 2013), sendo baseado em uma visão comum, o que implica no compartilhamento de metas de desempenho específicas, realistas e mensuráveis (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010; ZOLTAN; BORDEIANU; VANCEA; 2013).

4.2 Aprendizagem do Empreendedorismo

Nesta subseção serão abordados e discutidos conceitos relativos à aprendizagem do empreendedorismo, assim como os principais modelos de aprendizagem do empreendedorismo encontrados na literatura.

4.2.1 Abordagens da aprendizagem do empreendedorismo

O estudo do processo empreendedor também conta com algumas abordagens clássicas. Semelhantemente à perspectiva behaviorista da aprendizagem, a linha psicológica da pesquisa em empreendedorismo reconhece no indivíduo a fonte essencial de seu interesse, defendendo que esses atores compartilham traços de personalidade característicos (GOMES; LIMA; CAPELLE, 2013).

A abordagem sociológica, por sua vez, apresenta diferentes vertentes (MAIR; MARTÍ, 2006; WIGUNA; MANZILATI, 2014) sendo uma delas a que possui como foco os grupos sociais e as interações entre os indivíduos e o ambiente como sustentadores do negócio e as experiências passadas influenciando as escolhas futuras dos empreendedores (MAIR, 2001; FEUERSCHÜTTE; ALPERSTEDT; GODOI, 2012).

Ao transferir essas abordagens para o campo da pesquisa em aprendizagem do empreendedorismo, nota-se que, historicamente, o estudo desse fenômeno depositou relativa ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, estando o indivíduo empreendedor no centro da atenção (BRESLIN; JONES, 2012). Dada, porém, a importância desse tipo de aprendizagem para a sobrevivência e sucesso de um negócio, e sendo ela pautada não somente na experiência do empreendedor, mas extrapolando suas fronteiras e sendo derivada também de interações coletivas, o foco deve migrar do empreendedor para o processo de aprendizagem em si (JONES; MACPHERSON, 2006).

Não se rejeita a ideia de que a aprendizagem do empreendedorismo se inicia no nível individual, porém, defende-se que ela progressivamente evolui, passando a envolver toda a organização e suas redes (VOUDORIS; DIMITRATOS; SALAVOU, 2010). Desta forma, nesta pesquisa optou-se por centrar o estudo no nível meso de análise, isto é, na aprendizagem da equipe empreendedora (BAROUH; PUENTE-PALACIOS, 2015).

Não significa dizer que por estar no nível intermediário a aprendizagem em equipe seja a ligação entre as aprendizagens individual e organizacional, mas sim o espaço em que “as visões de mundo dos indivíduos são compartilhadas, negociadas e influenciadas”, sendo um sistema de intervenção social (ANTONELLO; GODOY, 2011, p. 303).

Para alguns autores, a aprendizagem do empreendedorismo se desenvolve na fase de concepção e crescimento do novo negócio, à medida que o empreendedor adquire experiência por meio da prática (COPE, 2005b; POLITIS, 2005) ou através da análise de experiências passadas (DEAKINS; FREEL, 1998; RAE, 2005). Outros, por sua vez, depositam a ênfase na

aprendizagem a partir dos erros cometidos no passado, nos incidentes críticos e nos sinais do ambiente (GIBB, 1997; COPE; WATTS, 2000).

Independentemente da abordagem, o que aparenta ser consenso na literatura sobre o tema é o fato da aprendizagem do empreendedorismo consistir em um processo experiencial contínuo e evolutivo, perpassando diferentes momentos da vida do empreendedor (COPE, 2005b; POLITIS, 2005; RAE, 2005). Por experiências considera-se a resolução de problemas, as aprendizagens não tradicionais, as aprendizagens anteriores e as interações formais e informais no ambiente de trabalho e social, por exemplo (ANTONELLO; GODOY, 2011).

E, conforme discutido anteriormente, para Kolb, um dos pioneiros no estudo da aprendizagem enquanto processo experiencial, não se aprende da experiência, a não ser que sobre essa experiência haja reflexão e a ela se atribua significado (KOLB, 1984). Assim, a prática reflexiva permite que experiências pessoais dos empreendedores sejam transformadas em conhecimento e este, por sua vez, passe a ser utilizado na orientação de novas escolhas (POLITIS, 2005; RAE, 2005; BRESLIN, JONES, 2012).

As experiências passadas em empreender podem trazer benefícios para a gestão do novo empreendimento, contudo, são temporárias e os desafios impostos pelo ambiente levam à necessidade da aprendizagem constante por parte do empreendedor (PARKER, 2013). Aqueles que já enfrentaram o desafio de abrir um novo negócio tendem a se mostrar mais otimistas e com atitudes positivas face às adversidades impostas, do que aqueles que são novatos no assunto (POLITIS, 2008).

Embora seja uma jornada árdua e dolorosa, a falência de empreendimentos prévios também constitui uma relevante fonte de aprendizagem, senão uma das mais valiosas (COPE; 2011). Os empreendedores que já passaram por uma situação como essa podem desenvolver uma mentalidade que encara esse fator como natural e intrínseco ao processo empreendedor (POLITIS, 2008), que estimula a autorreflexão crítica, levando ao conhecimento de habilidades e competências, e promovendo a aprendizagem (COPE, 2011).

Essa experiência pode levar os empreendedores a se recuperarem mais rápido do que aqueles que passam pelo processo de falência ou por outras provações, tribulações e pontos de pressão relativos ao processo empreendedor pela primeira vez, além de poder impactar positivamente a decisão de voltar a empreender (COPE; 2011; QUAN; HUY, 2014).

Conjuntamente, os conhecimentos provenientes das experiências compõem o capital humano do empreendedor, do qual também fazem parte os conhecimentos adquiridos por meios educacionais formais e a influência da família, especialmente quando o indivíduo

participou dos empreendimentos familiares, aprendendo por meio da prática (HAMILTON, 2011; QUAN; HUY, 2014).

Desta forma, capital humano em empreendedorismo se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que provém da educação e da experiência e que auxilia o empreendedor na geração de ideias, resolução de problemas e criação de novos negócios (DAVIDSSON, HONIG, 2003; GABRIELSSON, POLITIS, 2012). O capital humano tende a desempenhar um papel significativo para o desenvolvimento do empreendedor e de seu negócio, sendo um dos fatores mais importantes para o crescimento de NEBTs (PABLO-LERCHUNDI; MORALES-ALONSO; GONZÁLEZ-TIRADOS, 2015).

Como parte do capital humano também constam os conhecimentos e desenvolvimentos pessoais e coletivos provenientes da atividade de mentorado e de tutoria, também conhecida como *coaching*. O mentor e o *coach* podem ser formais, ou seja, profissionais contratados para o fim e especializados na atividade, ou uma pessoa que apresenta algum grau de afinidade com o *mentee* ou *coachee* (ANTONELLO; GODOY, 2011; ST-JEAN; AUDET, 2012).

Para o empreendedor, os processos de mentorado e *coaching* podem proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva trazendo benefícios como o aumento do conhecimento e habilidades de gestão, aperfeiçoamento da visão sobre o negócio e para a identificação de novas oportunidades. Podem ainda aperfeiçoar o senso de auto eficiência, a autoimagem do empreendedor e reduzir do senso de solidão, fatores relacionados à capacidade de resiliência e à aprendizagem afetiva (ANTONELLO; GODOY, 2011; ST-JEAN; AUDET, 2012).

Além desses processos, relevantes fontes para a emersão de conhecimentos são as relações que ocorrem dentro dos grupos, tanto a nível interno, isto é, entre os componentes da equipe fundadora do empreendimento, ou por influência de relacionamentos externos a esta (RAE, 2000; JONES; MACPHERSON, 2006; BRESLIN; JONES, 2012). O contato com colegas de trabalho, consumidores, fornecedores ou organizações formais de ensino pode auxiliar na institucionalização de conhecimentos através do *networking* estabelecido (JONES; MACPHERSON, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Visto que os conhecimentos adquiridos pelas relações sociais se mostram uma importante fonte para o fortalecimento do capital humano dos empreendedores (PARKER, 2013), relaciona-se o fato ao conceito de capital social, ou seja, o conjunto de recursos atuais e potenciais envolvidos nas relações entre os indivíduos, nas comunidades, em redes e em sociedades (MAIR; MARTÍ, 2006). Com isso, o capital social auxilia os empreendedores a

obterem recursos que de outra forma estariam inacessíveis a eles, como clientes, fornecedores, recursos financeiros e, claro, conhecimentos (ALDRICH; MARTINEZ, 2001).

Grande parte dessas relações que enriquecem tanto o capital humano, quanto o social, dependem do contexto em que o empreendimento se encontra inserido. Lans et al. (2008) identificaram em seu estudo quatro fatores contextuais que influenciam a aprendizagem do empreendedor: o suporte e direcionamento, a interação externa, a comunicação interna e as características da tarefa desempenhada.

Na categoria suporte e direcionamento, os autores consideram tanto o suporte interno (membros da equipe, familiares e investidores) quanto o externo (atividades de *coaching*, suporte de especialistas, colegas experientes, competidores para fins de *benchmarking*). Já na categoria ‘interação externa’ são considerados os relacionamentos com fornecedores, clientes e comerciantes – *business-to-business*, enquanto que na ‘comunicação interna’ considera-se tanto o aspecto formal dessa comunicação (reuniões do time, linhas formais diretas de comunicação e políticas de transparência), quanto o informal (*feedbacks* informais, atenção às diferenças culturais e confiança). Esses aspectos também são considerados na quarta categoria, ‘características da tarefa desempenhada’, sendo o principal ponto de distinção entre as tarefas formais e informais o momento de reflexão sobre os resultados das tarefas, considerado como informal pelos autores.

Observa-se que os aspectos físicos e sociais formativos do contexto/ambiente são relevantes para o suporte ao processo de aprendizagem do empreendedorismo. Assim, acredita-se que os novos empreendimentos que em suas fases nascente e nova (GEM, 2014) encontram-se inseridos em incubadoras possuem acesso a uma maior gama de recursos para auxiliar nesse processo, conforme discutido na terceira seção dessa dissertação (BERGEK; NORRMAN, 2008; AABOEN, 2009).

Contudo, ao consultar a literatura, nota-se que os escassos modelos de aprendizagem do empreendedorismo disponíveis em sua maioria consideram o processo de aprendizagem a nível individual, isto é, o empreendedor, não levando em consideração esses laços ou redes de relacionamento, assim como o histórico do empreendedor ou influências contextuais sobre esse processo de aprendizagem (MINNITI; BYGRAVE, 2001; COPE, 2005b; POLITIS, 2005). A subseção a seguir apresenta e analisa os principais modelos de aprendizagem do empreendedorismo encontrados na literatura.

4.2.2 Modelos de Aprendizagem do Empreendedorismo

O primeiro modelo de aprendizagem do empreendedorismo a ser aqui discutido é o de Minniti e Bygrave (2001), o qual consiste em um modelo dinâmico baseado em um algoritmo calibrado de problema de escolha iterada. Segundo esse modelo, o empreendedor aprende a partir da atualização de seu estoque subjetivo de conhecimentos acumulados, sendo seu processo de aprendizagem, portanto, baseado em experiências passadas.

Todo o processo é baseado na racionalidade do empreendedor, sua trajetória de experiências e escolhas realizadas, nitidamente um modelo exclusivamente cognitivo, no qual o contexto e relações sociais são ignorados. Os autores defendem que a partir desse processo o empreendedor repetirá apenas as alternativas que tenham dado certo no passado, isto é, que se apresentem em seu subconsciente como mais promissoras, descartando, por conseguinte, aquelas que falharam.

O modelo proposto por Politis (2005) também deposita o foco no indivíduo, considera a aprendizagem do empreendedorismo como um processo experiencial contínuo, no qual a experiência pessoal do empreendedor é transformada em conhecimento e este, por sua vez, passa a ser usado para orientar a escolha de novas experiências. Para Politis, a experiência anterior do empreendedor, em especial aquela relacionada à criação de outros negócios, tenha sido bem-sucedida ou não, constitui a base fundamental para a aquisição de conhecimentos que influenciarão as escolhas futuras dos empreendedores, levando-os, conseqüentemente, a aprender.

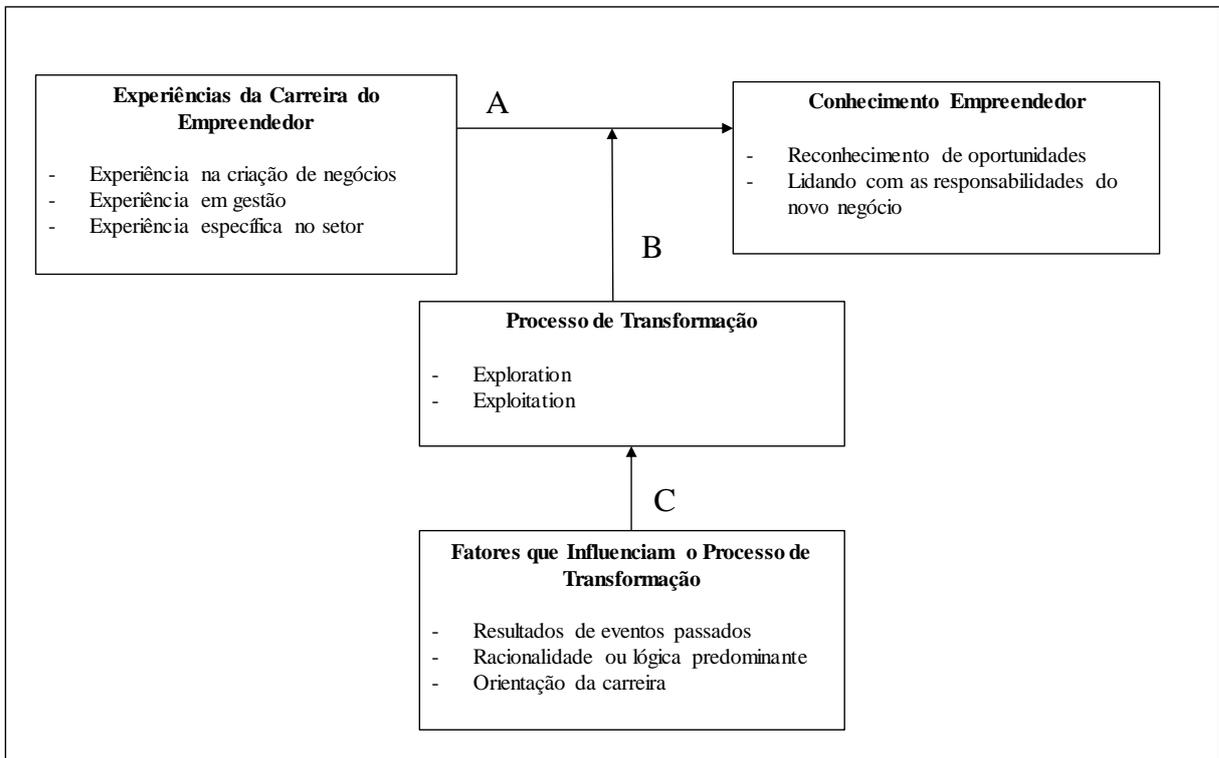
Para a autora, essas experiências anteriores somente podem se tornar conhecimento após serem submetidas a um processo de transformação, o qual é influenciado pelos resultados dos eventos anteriores, a orientação para a carreira do empreendedor e a predominância da lógica ou da racionalidade. Intermediariamente, o processo de transformação das experiências da carreira do empreendedor em conhecimento baseia-se no equilíbrio entre dois processos: a *exploration* e a *exploitation*.

Optou-se por não traduzir os termos visto não haver correspondência na língua portuguesa. Ambos significam explorar, porém a *exploration* volta-se para a exploração de novas oportunidades, para a inovação, enquanto a *exploitation*, para a exploração daquilo que o empreendedor já conhece, de suas certezas, a fim de maximizar os benefícios e reduzir os custos. A Figura 1 (p. 42) ilustra o esquema do modelo proposto por Politis (2005).

Nota-se que o conhecimento empreendedor, que no modelo de Politis representa o resultado do processo de aprendizagem, leva o empreendedor a ser capaz de reconhecer novas

oportunidades, saber explorá-las e lidar com os desafios e responsabilidades inerentes ao processo. Contudo, o modelo proposto pela autora desconsidera a formação anterior, as influências familiares ou sociais, assim como a influências que as trocas experienciais entre o empreendedor e seus pares têm sobre o processo de aprendizagem.

FIGURA 1- Aprendizagem do Empreendedorismo como Processo Experiencial



Fonte: adaptado de Politis (2005, p. 402, tradução nossa).

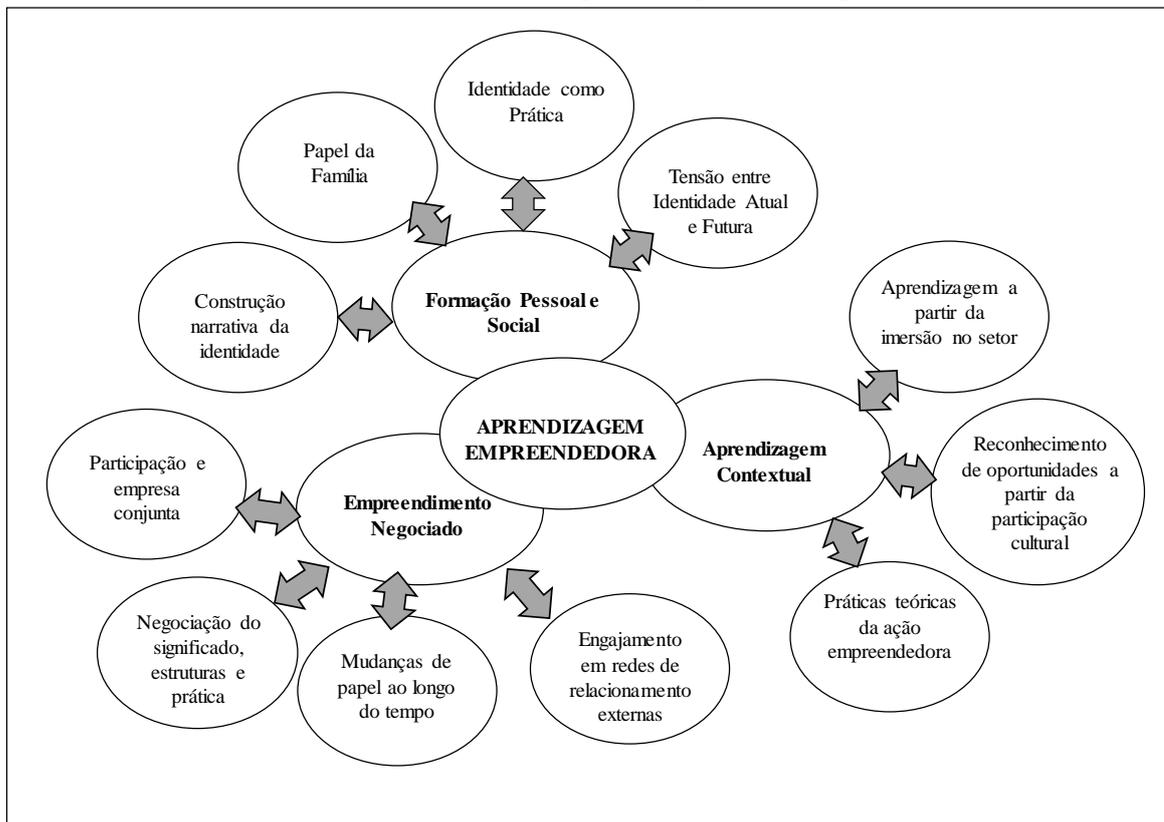
O terceiro modelo a ser discutido é o de David Rae, inicialmente proposto em seu estudo de 2004 e posteriormente aperfeiçoado em seu estudo de 2005. A ênfase aqui será depositada nesta última versão. Rae analisa o indivíduo empreendedor dentro do seu contexto social e considera a aprendizagem do empreendedorismo como um processo contínuo e influenciado pelas relações de trocas entre o empreendedor e seus grupos de influência. É realizada a análise da vida do empreendedor desde o momento anterior à formação do empreendimento até os processos de negociação entre o empreendedor e os diversos *stakeholders* do negócio.

Rae (2005) aborda em seu modelo três grandes dimensões, as quais são subdivididas em onze subcategorias, conforme a Figura 2 (p. 43).

Na dimensão da Formação Pessoal e Social, o indivíduo combina as influências de sua família, de sua formação escolar, de seus círculos sociais e contrasta sua situação atual com suas aspirações futuras no intuito de construir sua identidade empreendedora.

A aprendizagem contextual é representada pela experiência adquirida pelo indivíduo no setor em que tenha atuado no qual, a partir da observação, identificou oportunidades de empreender. Essa dimensão é composta também pela participação em redes de relacionamento sociais e culturais nas quais o indivíduo compartilha significados e compara suas experiências com as de outras pessoas. Os conhecimentos adquiridos a partir da experiência dizem o que dá certo e o que deve ser evitado, constituindo as teorias da prática empreendedora, construídas intuitivamente pelo próprio empreendedor.

FIGURA 2 - Modelo Triádico de Aprendizagem do Empreendedorismo



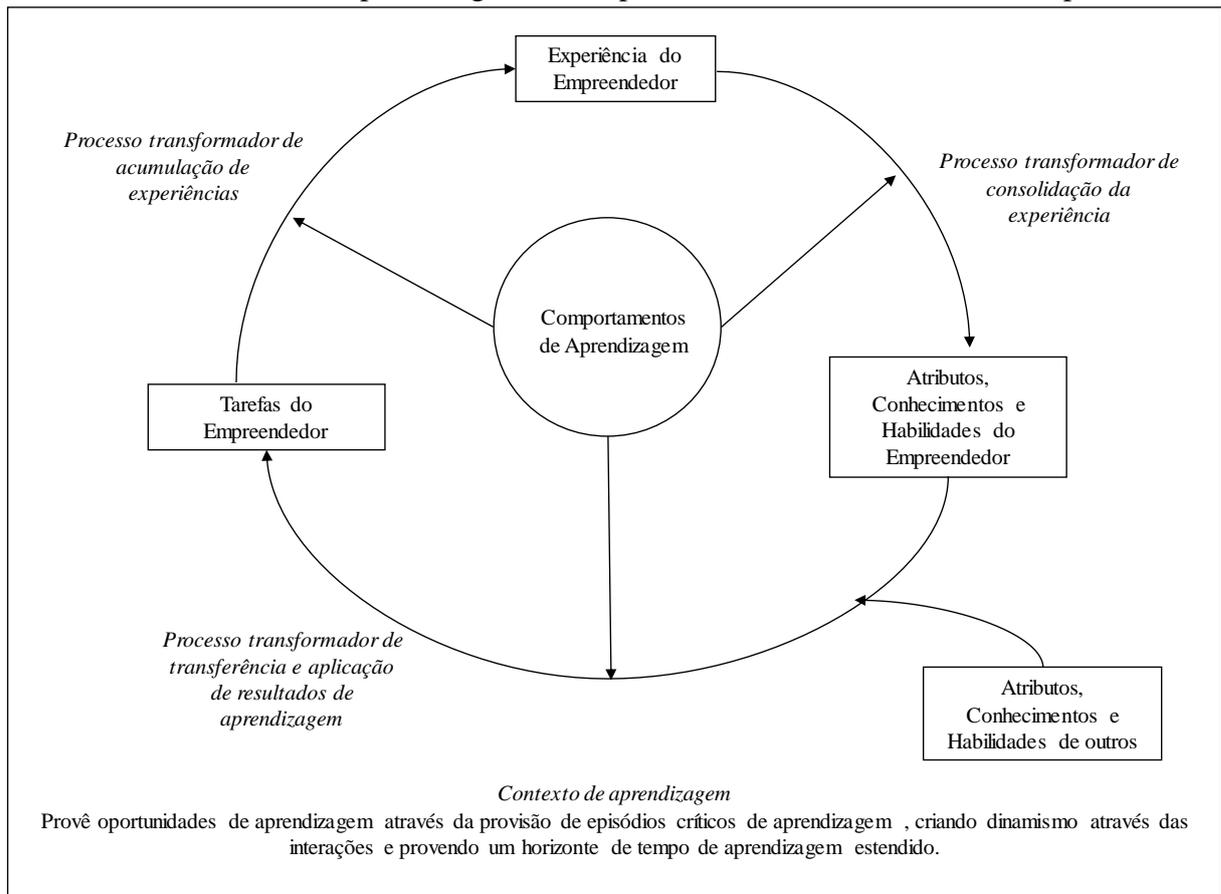
Fonte: adaptado de Rae (2005, p. 326, tradução nossa).

A terceira dimensão do modelo de Rae (2005) faz referência ao processo de negociação constante entre as aspirações do empreendedor, as de seus sócios, clientes, funcionários e fornecedores, por exemplo. A ideia principal é a de que um empreendimento não pode ser construído por uma única pessoa e suas convicções. Aqui as redes de relacionamento externas e as mudanças nos papéis desempenhados por cada ator ao longo da vida do empreendimento ganham destaque.

Contudo, o modelo de Rae também não deixa claro o papel das equipes para a aprendizagem do empreendedorismo e considera como aspecto contextual unicamente a intuição resultante da comparação de experiências do empreendedor com as de outros atores, que os leva a desenvolver a capacidade de reconhecer oportunidades.

O modelo de Man (2012), quarto e último a ser discutido, vai um pouco mais além que os anteriores, ao considerar o aspecto contextual e a influência de outros atores externos para a aprendizagem do empreendedorismo, contudo, seu foco também reside no indivíduo. Como é possível observar na Figura 3, o modelo desse autor centra-se no comportamento do empreendedor e reconhece, assim como os anteriores, que grande parte da aprendizagem dos empreendedores provém de suas experiências passadas, sendo influenciadas pelos fatores cognitivos e processos de reforços iterativos, bem como pelas interações com outros atores no contexto de aprendizagem.

FIGURA 3 - Modelo de Aprendizagem do Empreendedorismo Centrado no Comportamento



Fonte: adaptado de Man (2012, p. 561, tradução nossa).

A experiência adquirida constantemente na execução de tarefas e no estudo formal representa uma relevante fonte de aprendizagem, assim como os desafios impostos pelo ambiente e pelo desenvolvimento do negócio. Desta forma, na visão de Man (2012) torna-se

crucial para o empreendedor buscar ativamente e com claros propósitos novas oportunidades para aprender constantemente sobre seu empreendimento em particular, pois a experiência se manterá corrente e com alto grau de relevância e qualidade.

A fim de desempenhar bem suas tarefas, os empreendedores devem se apoiar em suas habilidades aprendidas, no conhecimento adquirido e nos atributos que eles desenvolveram. Esses conhecimentos, habilidades e atributos podem ter sido desenvolvidos através do estudo, observação e interação com outros atores.

No modelo de Man (2012) o contexto é considerado do ponto de vista do dinamismo que oferece para que os empreendedores exerçam seus comportamentos aprendidos, bem como por meio do oferecimento de novas oportunidades de aprendizado através da frequência de interações requerida. Contudo, embora o modelo aprofunde a exploração da aprendizagem do empreendedorismo, não deixa claro que outros atores seriam esses a influenciar a aprendizagem do empreendedor, se sua família, sócios, funcionários, clientes, etc., assim como não especifica quais os elementos do contexto a impactar a aprendizagem.

Com isso, ainda que os modelos discutidos nessa subseção apresentem um grande avanço nos estudos sobre o tema, explorando diferentes elementos que influenciam a aprendizagem do empreendedorismo, não abordam de forma satisfatória os aspectos contextuais e não consideram as equipes como unidade de análise. Tendo em vista essas limitações, viu-se a necessidade de propor um modelo de aprendizagem do empreendedorismo que abrangesse o universo das equipes empreendedoras e considerasse as influências do contexto sociocultural de maneira mais profunda e detalhada.

Com isso, o Quadro 3 resume as características dos modelos de aprendizagem do empreendedorismo mencionados e traz uma breve introdução do modelo teórico de aprendizagem do empreendedorismo proposto, cujo foco reside em equipes. Esse modelo é discutido na próxima subseção.

QUADRO 3 - Modelos de Aprendizagem do Empreendedorismo *versus* Modelo Teórico Proposto

Autor	Ano	Principais Proposições	Unidade de Análise	Considerações sobre Equipes e Contexto
Minniti e Bygrave	2001	Utiliza-se de um algoritmo calibrado de problema de escolha iterada. Defende a ideia de que o empreendedor aprende a partir de experiências passadas.	Empreendedor	Não menciona papel das equipes ou influências contextuais.

(Continua)

(Continuação do Quadro 3)

Autor	Ano	Principais Proposições	Unidade de Análise	Considerações sobre Equipes e Contexto
Politis	2005	Aprendizagem como processo experiencial contínuo, no qual a experiência pessoal do empreendedor transforma-se em conhecimento, passando a ser utilizado na orientação de novas escolhas.	Empreendedor	Não menciona papel das equipes ou influências contextuais.
Rae	2005	Aprendizagem do empreendedorismo como processo contínuo e influenciado pelas relações de trocas entre o empreendedor e seus grupos de influência. Análise da vida do empreendedor desde o momento anterior à formação do empreendimento.	Empreendedor	Menciona grupos de influência, mas não deixa claro o papel das equipes e realiza uma baixa consideração da influência contextual.
Man	2012	Centrado no comportamento do empreendedor e no reconhecimento de que sua aprendizagem é um processo experiencial, influenciado por fatores cognitivos e processos de reforços iterativos, assim como pelas interações com outros atores no contexto de aprendizagem.	Empreendedor	Menciona outros “atores” a influenciar o processo de aprendizagem do empreendedor, mas não deixa claro quem são. Considera um “contexto de aprendizagem”, porém não especifica quais seriam os elementos desse contexto a impactar o processo de aprendizagem, além dos chamados “episódios críticos de aprendizagem”.
Modelo Teórico Proposto	2016	Considera a aprendizagem do empreendedorismo como um processo experiencial contínuo e coletivo, influenciado tanto pelas experiências individuais de cada membro da equipe, quanto pela aquisição, compartilhamento e combinação de conhecimentos por meio de atividades conjuntas. São analisadas as influências para a construção e fortalecimento do capital humano e social, as relações interpessoais, bem como os	Equipe de Empreendedores	A aprendizagem em equipe é o foco do modelo e pondera que a análise desse processo não pode se dar sem a consideração dos aspectos do contexto sociocultural no qual a equipe interage. Aspectos esses que são divididos em categorias que consideram o espaço e recursos tangíveis, o suporte e direcionamento dos membros da equipe, a interação interna e externa e a comunicação interna.

(Continua)

(Continuação do Quadro 3)

Autor	Ano	Principais Proposições	Unidade de Análise	Considerações sobre Equipes e Contexto
Modelo Teórico Proposto	2016	aspectos contextuais que dão suporte ao aprendizado de uma equipe.	Equipe de Empreendedores	Além disso, as relações interpessoais que impactam no fortalecimento do capital social e também humano da equipe são consideradas.

Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que o modelo teórico proposto busca no estudo das relações interpessoais, do fortalecimento do capital humano e social e das influências do contexto sociocultural o entendimento da aprendizagem do empreendedorismo em equipe, dando relevância a fatores que foram negligenciados nos modelos anteriores.

Ressalta-se, porém, que este modelo é eminentemente teórico, tendo servido de base para a realização da pesquisa empírica. Os resultados do estudo de campo possibilitaram a revisão e aperfeiçoamento do modelo, sendo a versão final apresentada nas seções de resultados dessa dissertação. A subseção a seguir apresenta de forma detalhada o modelo teórico, suas dimensões e subdimensões.

4.3 Proposição de um Modelo Teórico de Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe

O modelo teórico proposto baseia-se nos modelos de aprendizagem do empreendedorismo discutidos na subseção anterior (item 4.2.1, p. 37), porém, busca expandir seus horizontes por meio da complementação com outros pressupostos teóricos abordados na dissertação. Foram definidas três dimensões e onze subdimensões para o modelo, conforme a Figura 4 (p. 48).

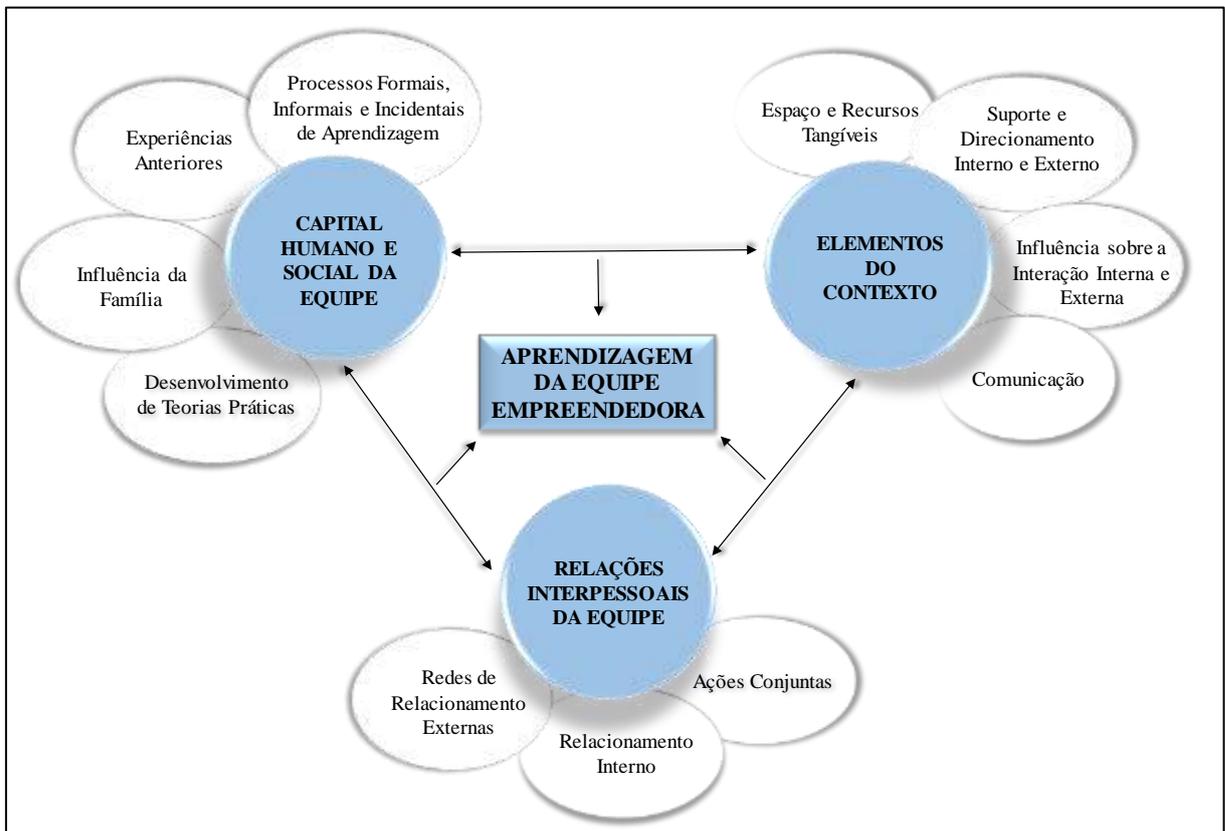
Tendo em vista que o contexto do local de trabalho pode intensificar e complementar a educação formal de uma equipe, haja vista os recursos sociais formativos oferecidos e a interação entre os membros da equipe e entre esses e atores externos, ele se constitui em um expressivo ambiente de aprendizagem, ampliando a gama de conhecimentos que pode ser gerada ou acessada (KOLB, 1984; PARBOTEEAH; HOEGL; MUETHEL, 2015).

Na primeira dimensão do modelo proposto, **Elementos do Contexto**, se considera todos os recursos oferecidos pelo ambiente no qual a equipe e sua empresa se encontram, seja

a nível interno ou externo. Portanto, analisa-se nessa dimensão como é o ambiente interno, quais os recursos oferecidos, tanto físicos (tangíveis), como sociais formativos (intangíveis), além da influência do ambiente sobre a interação interna e externa da equipe, bem como sobre sua comunicação.

Na primeira subdimensão são analisados o espaço e os recursos tangíveis (infraestrutura em geral), considerados básicos para o bom funcionamento das empresas, incluindo aqueles fornecidos pelas incubadoras, quando for o caso (LANS et al., 2008; BERGEK; NORRMAN, 2008; AABOEN, 2009; THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014).

FIGURA 4 - Modelo Teórico de Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe



Fonte: elaborado pela autora com base na literatura abordada na dissertação.

Analisa-se ainda, na segunda subdimensão, se esse contexto proporciona o suporte e direcionamento interno e externo aos membros da equipe, ou seja, quais são os recursos sociais formativos aos quais a equipe tem acesso, se ela recebe algum suporte e direcionamento por parte de familiares, investidores, especialistas, gerentes de incubadoras, outros empreendedores e se realiza análise de concorrentes para processo de *benchmarking* (LANS et al. 2008). Tendo em vista a consideração de que uma equipe não aprende somente

por meio da relação entre seus membros, chamada de aprendizagem local, mas também a partir da interação com atores externos ao grupo, aprendizagem distal (WONG, 2004).

Desta forma, torna-se relevante analisar se o ambiente proporciona e de que forma ele proporciona a interação entre os membros da equipe, bem como entre eles e outros indivíduos. Com isso, a terceira subdimensão do modelo proposto analisa como o ambiente influencia a interação externa, isto é, o contato com fornecedores, universidades, mentores, consultores, investidores e concorrentes, por exemplo (JONES, MACPHERSON, 2006; MAIR; MARTÍ, 2006; LANS et al. 2008; PHILLIPS, 2002; ROTHSCHILD; DARR, 2005; BECKER; GASMANN, 2006; SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010; PARBOTEEAH; HOEGL; MUETHEL, 2015). E a influência do ambiente para a interação interna entre os membros da equipe, isto é, os sócios fundadores (BECKER; GASMANN, 2006; THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014).

Além das interações, a comunicação mostra-se relevante para a aprendizagem de uma equipe, visto que, para que seja efetivo o processo de compartilhamento do conhecimento e a consequente aprendizagem seja potencializada, necessita-se de boa comunicação (AKGÜN et al., 2014). Considera-se aqui a visão de Habermas (1989) sobre a prática comunicativa, isto é, analisa-se como a equipe se utiliza da linguagem para buscar o consenso mútuo em torno de um projeto comum. O agir comunicativo de Habermas considera que a interação de uma equipe é influenciada tanto pelo mundo físico (objetivo), social (normativo) e por aquele interno, próprio a cada indivíduo (subjetivo).

Conforme exposto, a habilidade do diálogo é fundamental não somente na resolução de problemas ou conflitos, mas “[...] é a base para toda ação efetiva de uma equipe” (SCHEIN, 1993, p. 29, tradução nossa). Desta forma, a quarta subdimensão analisa os aspectos formais e informais da comunicação interna e externa das equipes, incluindo os recursos físicos e tecnológicos necessários para tal (DEAKINS; FREEL, 1998; LANS et al. 2008).

Portanto, aborda-se nessa primeira dimensão todos os elementos/estruturas do contexto que poderão oferecer o suporte e as condições necessárias para que relações interpessoais entre os membros de uma equipe, e entre esses e atores externos, possam acontecer; o que, acredita-se, contribuirá para a aquisição de conhecimentos e estabelecimento de relações sociais necessários para o fortalecimento do capital humano e social da equipe.

A partir da análise dos aspectos contextuais, deposita-se ênfase na teoria da Aprendizagem Situada, ou seja, na aprendizagem decorrente da interação interna entre os membros de uma equipe, cujo objetivo é compartilhar ideias ou solucionar conflitos (LAVE,

1991; FLACH, 2012). Consideram-se ainda como relevantes fontes para a emersão de conhecimentos e para a aprendizagem, as relações externas das equipes.

O contato com atores externos, identificados na dimensão Elementos do Contexto, pode auxiliar na institucionalização de conhecimentos através do *networking* estabelecido (JONES; MACPHERSON, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2011). Com isso, a segunda dimensão do modelo teórico proposto é representada pelas **Relações Interpessoais da Equipe**. Acredita-se que o diálogo constante possa proporcionar o desenvolvimento de sentimentos positivos e recíprocos entre os membros de uma equipe e, quanto maior essa positividade e reciprocidade, maior a tendência de aumentar o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos desenvolvimentais (BRONFENBRENNER, 1996).

Desta forma, na quinta subdimensão analisam-se os relacionamentos internos estabelecidos pela equipe e seu impacto sobre a aprendizagem do grupo. Considerando-se que a aprendizagem grupal é mais efetiva do que a individual, busca-se compreender qual o grau de confiança depositado e de comprometimento e se existe a consciência das habilidades individuais entre os membros da equipe (EDMONDSON; NEMBHARD, 2009; SÁ FREIRE et al., 2013; SENGE 2013; AKGÜN ET AL., 2014).

O alinhamento proporcionado pelo agir comunicativo, mencionado anteriormente, torna-se relevante para a análise das ações e reflexões conjuntas pelos membros de uma equipe, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e sua posterior aplicação (CARMELI; EDMONDSON; TISHLER, 2011). Isto é, a aprendizagem grupal, ou em equipe, implica a aquisição, compartilhamento e combinação de conhecimentos por meio de atividades desenvolvidas em conjunto (ARGOTE; GRUENFELD; NAQUIN, 2001).

Assim, na sexta subdimensão do modelo teórico são analisadas as ações conjuntas desempenhadas pelos membros de uma equipe, isto é, as tarefas desempenhadas pela equipe, a solução conjunta de conflitos e problemas, os experimentos, as discussões, os questionamentos e os *feedbacks* e seu impacto para a aprendizagem do grupo (KOLB, 1991; RAE, 2005; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; MAN, 2012; PARBOTEEAH; HOEGL; MUETHEL, 2015).

Nessa segunda dimensão analisa-se ainda as redes de relacionamento que se estabelecem com membros externos à equipe, representando a sétima subdimensão do modelo teórico. Considera-se que os conhecimentos adquiridos pelas relações sociais se mostram uma importante fonte para o fortalecimento do capital humano dos empreendedores (ALDRICH; MARTINEZ, 2001; PARKER, 2013). Aqui se analisa, portanto, quais são as relações sociais e profissionais (fornecedores, clientes, comerciantes, concorrentes, relações na sociedade,

comunidades e redes) da equipe e qual a relevância delas para a aquisição de conhecimentos (RAE, 2000; JONES; MACPHERSON, 2006; BRESLIN; JONES, 2012).

Deste modo, considerou-se nessa segunda dimensão que as relações interpessoais, sejam a nível interno ou externo, oferecem uma relevante fonte para a incorporação de novos recursos aos capitais humano e social de uma equipe, além de impactar diretamente na reformulação do contexto social (LANS et al., 2008). Pois, conforme Vygotsky (2007), a aprendizagem é atrelada ao contexto e as relações sociais que nele acontecem, ao mesmo tempo em que os resultados dessas relações impactam na reformulação do contexto, em um ciclo contínuo.

Com isso, o relacionamento interno, bem como as redes sociais externas representam fontes potenciais para a aquisição de novos conhecimentos aos membros de uma equipe, dirigindo-a à aprendizagem. Um fato que se relaciona com dois conceitos, capital social e capital humano. Por capital social considera-se as estruturas, experiências e relações sociais que podem ser utilizadas pelo empreendedor no alcance de seus objetivos (BØLLINHTOFT; ULHØI, 2005; TÖTTERMAN; STEIN, 2005; ALBORT-MORANT; OGHAZI, 2015).

Capital humano, por sua vez, é representado pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que provém da educação e da experiência e que auxilia os empreendedores na geração de ideias, resolução de problemas e criação de novos negócios (DAVIDSSON, HONIG, 2003; GABRIELSSON, POLITIS, 2012). A terceira dimensão do modelo proposto refere-se justamente ao **Capital Humano e Social da Equipe**, especialmente ao impacto das relações sociais e experiências sobre a aprendizagem da equipe, sobre seu capital humano.

Conhecimentos provenientes de experiências vivenciadas quando da participação em empreendimentos familiares, levando à aprendizagem por meio da prática, são considerados componentes do capital humano do empreendedor, decorrentes de sua rede social de relacionamento (HAMILTON, 2011; QUAN; HUY, 2014). Além disso, considera-se a influência de familiares empreendedores para a aprendizagem de gestão dos sócios (RAE, 2005) e, desta forma, na oitava subdimensão do modelo proposto considera-se a influência da família para o processo e aprendizagem do empreendedorismo (SCHMITT-RODERMUND, 2004; RAE, 2005; HAMILTON, 2011; QUAN; HUY, 2014).

E, tendo em vista que estudos mostram que o estilo de parentalidade influencia na escolha empreendedora, isto é, pais empreendedores tendem a impulsionar as intenções empreendedoras de seus filhos, ao passo que pais que são funcionários, especialmente no setor público, podem representar modelos negativos de empreendedorismo, com tendência a

impedir as intenções empreendedoras de seus filhos, busca-se analisar ainda esse fator nessa subdimensão e seu impacto sobre o desenvolvimento da equipe (GUIMARÃES, AZAMBUJA, 2009; PABLO-LERCHUNDI; MORALES-ALONSO; GONZÁLEZ-TIRADOS, 2015).

Foram consideradas, na nona subdimensão, as experiências anteriores, tanto aquelas vivenciadas em conjunto pelos membros, quanto separadamente (KOLB, 1984; MACHLES, 2003; COPE, 2011; CARMELI; EDMONDSON; TISHLER, 2011; POLITIS, 2005, 2008; SANTOS; MOREIRA, 2011; PARKER, 2013). Sendo a aprendizagem do empreendedorismo um processo experiencial, considera-se que o fenômeno se atrela às experiências passadas da equipe, as quais, muito provavelmente direcionarão suas escolhas futuras (MACHLES, 2003; SANTOS; MOREIRA, 2011).

Por experiências, considerou-se processos prévios de empreendedorismo e falência, resolução de problemas, experiências de trabalho e as interações formais e informais no ambiente de trabalho e social (RAE, 2005; ANTONELLO; GODOY, 2011). Em acordo com a abordagem experiencial de Kolb (1984), considera-se a aprendizagem como um processo continuamente modificado pela experiência e reflexão dos indivíduos.

Com isso, pondera-se que a transformação de experiências passadas, a partir da prática reflexiva, possibilita a aprendizagem contínua, o fortalecimento do capital humano da equipe. Esse conceito introduz a décima subdimensão do modelo teórico, o desenvolvimento de teorias práticas, isto é, o repertório compartilhado sobre o que dá certo e o que deve ser evitado no desenvolvimento da equipe e do empreendimento (KOLB, 1991; RAE, 2005; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; MAN, 2012).

São considerados na última subdimensão os processos formais (cursos, treinamentos, palestras, consultorias), informais, isto é, processos intencionais decorrentes do trabalho diário, e os processos incidentais, também decorrentes do trabalho cotidiano, porém não intencionais e somente perceptíveis após a reflexão (ANTONELLO, 2006; HAMILTON, 2011; ST-JEAN; AUDET, 2012; QUAN; HUY, 2014).

Considera-se também nessa décima-primeira subdimensão a influência dos processos de *coaching* e mentorado para a aprendizagem, sendo que estes podem ser tanto formais, parte de um treinamento e direcionamento, quanto informais, estabelecidos pelas relações sociais dos membros de uma equipe. Visto que o mentor e o *coach* podem ser profissionais contratados para o fim e especializados na atividade, ou uma pessoa que apresenta algum grau de afinidade com o *mentee* ou *coachee* (ANTONELLO; GODOY, 2011; ST-JEAN; AUDET, 2012).

Uma vez que manter-se atualizado costuma ser um dos valores profissionais considerados mais importantes para os empreendedores (PABLO-LERCHUNDI; MORALES-ALONSO; GONZÁLEZ-TIRADOS, 2015), essa última dimensão representa o que a equipe adquire das relações interpessoais, proporcionadas pelo contexto, e que possibilita o aprimoramento de seu capital humano e social. Acredita-se que esses capitais oferecerão os recursos necessários para o enriquecimento do contexto sociocultural do empreendimento e para o êxito das relações interpessoais, visto o enriquecimento dos conhecimentos e habilidades da equipe, além da ampliação das redes de relacionamento.

No centro de todo o processo está o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes empreendedoras adquirido pela experiência da equipe, o qual é refletido nos comportamentos dos membros, caracterizando o processo de aprendizagem da equipe (POLITIS, 2005; MAN, 2012). Trata-se, portanto, de um modelo holístico em que todas as dimensões e subdimensões encontram-se relacionadas em um processo contínuo e permanente de retroalimentação e aperfeiçoamento.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir são apresentados os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Objetivando-se um melhor entendimento, optou-se por dividir esta seção em quatro subtópicos: escolha metodológica; seleção e caracterização dos casos; coleta de dados; e organização e análise dos dados.

5.1 Escolha Metodológica

No estudo do empreendedorismo, a subjetividade humana não tem recebido suficiente ênfase (COPE, 2005a; ORREGO-CORREA, 2009). De acordo com Orrego-Correa (2009), para se alcançar essa dimensão deve-se partir da noção fundamental do sujeito, o que auxilia na definição da experiência de interdependência com outros sujeitos.

Esse entendimento tem um lugar próprio nesta pesquisa, ao se investigar a aprendizagem em equipe. Para que isso fosse possível foi necessário o desvencilhamento das tradicionais abordagens positivistas, as quais, pautando-se na rigidez científica, deixam de lado a “vivacidade do empreendedorismo” (BERGLUND, 2007, p. 75, tradução nossa).

Pouco utilizado ou compreendido nas pesquisas em empreendedorismo, o paradigma fenomenológico-hermenêutico mostra-se uma alternativa altamente relevante às abordagens positivistas, por se preocupar com o estudo das inter-relações sociais e a compreensão do comportamento humano (SEYMOUR, 2006). Objetivando estudar os significados dos fenômenos e experiências humanas em situações específicas, esse paradigma tenta capturar e comunicar esses significados de forma empática e lúcida. No cerne desta abordagem encontra-se a busca pela essência dos fenômenos, ou seja, os modos significativos pelos quais os fenômenos são experimentados, vivenciados no dia a dia (BERGLUND, 2007).

Portanto, visto a aprendizagem do empreendedorismo se tratar de um processo experiencial continuamente vivenciado e construído por meio das experiências e relações dos empreendedores com outros atores, a filosofia da abordagem fenomenológica-hermenêutica interpretativa, mostrou-se adequada ao estudo realizado. É interpretativa por buscar compreender o processo de aprendizagem do empreendedorismo e o significado atribuído pelos empreendedores às suas experiências anteriores e também àquelas enquanto membros de uma equipe (COPE, 2005a).

Não se acredita que o “o real possa ser captado ‘como um espelho’”, mas sim que é possível somente realizar “‘leituras’ do real” (HAGUETTE, 2013, p. 81). Para tanto, buscou-

se ir além da descrição da aprendizagem do empreendedorismo, trabalhando em torno da explicação interpretativa que auxiliasse na compreensão de seu significado (COPE, 2005a).

Além disso, a pesquisa se baseou em perspectivas socioculturais, visto a atribuição de significados às experiências coletivas de aprendizagem, sem desconsiderar os elementos contextuais como importantes fatores para esse processo, o que inclui a artefatos da cultura das organizações, conforme apresentado na seção 4 desta pesquisa (LAVE, 1991; BROWN; DUGUID, 1991; COOK; YANOW, 2012).

A noção husserliana de '*Lebenswelt*' ou 'mundo vivido' foi escolhida como princípio metodológico, por se mostrar adequada ao estudo da aprendizagem do empreendedorismo, em especial a que se dá pela interação dos indivíduos em equipes e em diferentes contextos, pois considera que nenhum ser humano pode ser estudado de forma isolada de seu contexto (COPE, 2005a). Assim, para fins de comparação, Novas Empresas de Base Tecnológica de dois distintos contextos foram selecionadas para a pesquisa: aquelas que se encontram presentes em incubadoras tecnológicas e as que se encontram fora desse ambiente.

E, tendo em vista a complexidade do fenômeno da aprendizagem, dado seu caráter psicológico, social, contextual e político, a conjugação de diferentes abordagens se fez necessária para seu estudo e entendimento, não havendo a redução de uma abordagem em prol de outra, mas uma combinação enriquecedora. Sendo assim, a multirreferencialidade se constituiu em outro princípio metodológico central da pesquisa (BARBOSA, 1998).

Opondo-se ao racionalismo cartesiano e ao positivismo comteano, a multirreferencialidade busca estudar os fenômenos sociais complexos e torna-los mais legíveis por meio da conjugação de teoria e prática. Isto é, no intuito de compreender a prática social da aprendizagem, o pesquisador necessita combinar diferentes teorias e perspectivas dos sujeitos estudados, visto que "na medida em que os homens se comprometem e realizam projetos juntos, eles interagem. O vínculo social torna-se, com isso, um dos seus objetos práticos" (ARDOINO, 1993, p. 1, tradução nossa).

5.2 Seleção e Caracterização dos Casos

A seleção dos casos se deu de maneira intencional, visto ter se embasado em critérios pré-estabelecidos de ordem teórica, reduzindo, assim, a problemática da ausência de rigor científico apontada como crítica às pesquisas qualitativas (MARSHALL, 1996; NEERGAARD, 2007). Essa seleção englobou tanto as premissas da escolha teórica, direcionada pelos dados que melhor contribuíssem para a construção de uma teoria, permitindo a inserção de casos no decorrer do estudo, quanto as premissas da escolha seletiva,

a qual partiu de bases teóricas para a seleção dos casos antes que a coleta de dados tivesse início (EISENHARDT, 1989; NEERGAARD, 2007).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, optou-se por estudar NEBTs cujos empreendedores fundadores trabalhassem em equipe e se encontrassem nos estágios iniciais desses empreendimentos no momento da coleta dos dados, isto é, NEBTs com até 42 meses de atividade. No total foram selecionadas quatro NEBTs, conforme categorização proposta na segunda seção dessa dissertação (Quadro 1, p. 18). Dessas, duas encontram-se presentes em incubadoras tecnológicas inseridas em universidades da cidade de Goiânia e região e outras duas são NEBTs sem vínculo com incubadoras, aceleradoras ou quaisquer outros ambientes de suporte ou controle.

Visando uniformizar os casos estudados, no intuito de evitar vieses na pesquisa, optou-se por escolher as NEBTs incubadas e não incubadas com base no setor de atuação, tendo sido determinado o segmento de Tecnologia da Informação e Comunicação (T.I.C.). Previamente à seleção das NEBTs incubadas determinou-se quais seriam as incubadoras tecnológicas estudadas. Seguindo os critérios metodológicos de estar presente em uma universidade e o potencial de contribuição teórica para o estudo, escolheu-se as incubadoras Zeta e Tetha (nomes fictícios), conforme ilustra o Quadro 4.

QUADRO 4 - Caracterização das Incubadoras Tecnológicas Selecionadas para o Estudo e de seus Gerentes

Incubadora Tecnológica	Tempo de Vida (em anos)	Cidade da sede	Gerente	Idade (em anos)	Gênero	Tempo no Cargo (em anos)	Formação
Zeta	12	Goiânia	Gerente Zeta	48	Feminino	12	Administração
Tetha	5	Anápolis	Gerente Tetha	33	Masculino	5	Administração

Fonte: dados da pesquisa.

A incubadora Zeta se localiza na cidade de Goiânia e data sua criação do ano de 2004. Ela surgiu de uma demanda indicada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e desde o início do seu processo de criação a Gerente Zeta ocupa essa posição, após ter sido aprovada em um processo seletivo. A incubadora Tetha, por sua vez,

está presente na cidade de Anápolis a, aproximadamente, 60 km de Goiânia. Foi criada e implantada em 2011 e seu gerente, a exemplo da Gerente Zeta, ocupa o cargo desde o período inicial da incubadora.

Dentre as NEBTs incubadas selecionadas para o estudo, uma está presente na incubadora Zeta e outra na incubadora Tetha, conforme o Quadro 5, a seguir. No decorrer da pesquisa ocorreu a substituição de casos, visto que uma das empresas incubadas inicialmente selecionada encerrou suas atividades durante a pesquisa, devido a problemas entre os sócios. Pelo fato da pesquisa possuir direcionamento teórico tal substituição de casos não trouxe prejuízos para o estudo (NEERGAARD, 2007).

QUADRO 5 - Caracterização das NEBTs Incubadas e de seus Sócios Fundadores

Empresa (nome fictício)	Tempo de Vida (em meses)	Segmento em T.I.C.	Incubadora	Tempo de Pré-incubação (em meses)	Tempo de Incubação (em meses)	Sócios-Fundadores	Idade	Gênero	Formação
Alfa	15	Plataforma Virtual para Call Center	Zeta	8	6	Alfa 1	25	Masculino	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
						Alfa 2	26	Masculino	Redes de Comunicação
Beta	42	Desenvolvimento de Software sob demanda	Tetha	-	36	Beta 1	27	Masculino	Engenharia da Computação
						Beta 2	26	Masculino	Ciências da Computação
						Beta 3	27	Masculino	Redes de Computadores e Especialização em Bancos de Dados

Fonte: dados da pesquisa.

A NEBT Alfa, à época do estudo, estava incubada pela Incubadora Zeta há 6 meses, tendo passado pelo processo de pré-incubação ao longo de oito meses. De acordo com a Gerente Zeta, o período de pré-incubação visa auxiliar o grupo de empreendedores no amadurecimento da ideia de negócio, a fim de que consigam tangibilizar o produto ou serviço e possam passar para a fase seguinte, o processo de incubação. Dois são os sócios fundadores da Alfa, jovens de 25 e 26 anos, com formação em áreas relacionadas ao negócio.

A NEBT Beta, à época da pesquisa, encontrava-se incubada há 36 meses pela Incubadora Tetha, não tendo passado pelo processo de pré-incubação. Após o término da pesquisa, Beta tornou-se empresa graduada, cumprindo todo o processo de incubação e seus requisitos. Seus sócios fundadores são três jovens de 26 e 27 anos, também com áreas de formação relacionadas à área técnica do negócio.

Para a seleção das NEBTs não incubadas foram seguidos os critérios de (a) ter sido fundada por uma equipe há no máximo 42 meses e (b) de a empresa não estar presente ou ter vínculo com ambientes de suporte ou controle. Ambas se localizam em Goiânia e o Quadro 6, a seguir, caracteriza as NEBTs não incubadas selecionadas.

QUADRO 6 - Caracterização das NEBTs Não Incubadas e de seus Sócios Fundadores

Empresa (nome fictício)	Tempo de Vida (em meses)	Segmento em T.I.C.	Sócios fundadores	Idade (em anos)	Gênero	Formação
Ômega	12	Plataforma virtual para contratação de diaristas	Ômega 1	27	Masculino	Engenharia de Alimentos
			Ômega 2	28	Masculino	Direito e Pós-graduação em Administração
Sigma	12	Plataforma <i>mobile</i> para venda e troca de produtos infantis	Sigma 1	28	Masculino	Graduação e Mestrado em Ciências da Computação
			Sigma 2	21	Masculino	Engenharia de Computação (em andamento)
			Sigma 3	20	Masculino	Engenharia de Computação (em andamento)
			Sigma 4	22	Masculino	Engenharia de Computação (em andamento)

(Continua)

(Continuação Quadro 6)

Empresa	Tempo de Vida (em meses)	Segmento em T.I.C.	Sócios fundadores	Idade (em anos)	Gênero	Formação
Sigma	12	Plataforma <i>mobile</i> para venda e troca de produtos infantis	Sigma 5	19	Masculino	Engenharia de Computação (em andamento)
			Sigma 6	21	Masculino	Engenharia de Computação (em andamento)
			Sigma 7	20	Masculino	Engenharia de Computação (em andamento)

Fonte: dados da pesquisa.

Ambas as empresas não incubadas possuíam, à época da coleta de dados, o mesmo tempo de atividade, 12 meses. Contudo, Ômega se encontrava em um estágio mais avançado, já realizando transações comerciais, enquanto Sigma se encontrava no estágio de desenvolvimento de seu produto/serviço. Ômega conta com dois sócios fundadores, sendo que suas áreas de formação não têm relação com a atividade técnica do negócio ou com gestão, à exceção do sócio Ômega 2 que possui pós-graduação em Administração. Sigma possui sete sócios fundadores, todos com áreas de formação relacionadas à área técnica do negócio, embora Sigma 1 seja o único com formação superior completa.

O número pequeno de casos se justificou pela profundidade que se pretendeu alcançar, inerente aos estudos fenomenológicos, visto o intuito ter sido o de apresentar em detalhes e discutir os significados atribuídos às percepções e conhecimentos do grupo estudado, e não o de realizar declarações gerais (MARSHALL, 1996; SEYMOUR, 2006; SMITH; OSBORN, 2008). É importante ressaltar que, tendo sido informados sobre os objetivos da pesquisa e concordado com a participação na mesma, cada sócio fundador assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes que a coleta de dados (entrevistas e observações) tivesse início. O TCLE, bem como toda a pesquisa, está em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Foi obtida permissão dos participantes para gravação do áudio nos momentos das entrevistas, no intuito de que a riqueza de detalhes não fosse perdida durante a fase de análise (SMITH; OSBORN, 2008), conforme será explicado nas seções subsequentes.

5.3 Coleta de Dados

A coleta de dados se deu com a aplicação de três técnicas: entrevistas semiestruturadas, observação não participante e pesquisa documental, orientadas pelo modelo teórico apresentado na quarta seção da dissertação. Visto que se considera a aprendizagem em equipe “como construto que nasce no indivíduo, mas emerge para o coletivo” (BAROUH; PUENTE-PALACIOS, 2015, p. 367), a primeira etapa da coleta ocorreu com a realização de entrevistas fenomenológicas individuais, com auxílio de roteiros semiestruturados.

Entrevistas fenomenológicas são entrevistas em profundidade nas quais o curso do diálogo é direcionado pelo entrevistador/pesquisador por meio de descrições e explicações com base no diálogo corrente, porém dirigido pelos próprios participantes. O uso dessa técnica exigiu que os entrevistados se sentissem confortáveis e livres para relatar suas experiências em detalhe, levando a pesquisadora a interferir o mínimo possível durante a entrevista, ao mesmo tempo em que tentou manter uma conversa sobre o assunto (LINDSETH; NORBERG, 2004; COPE, 2005a).

Visto que manter uma abordagem fenomenológica pura mostra-se difícil em pesquisas acadêmicas, a exploração prévia de teorias ao estudo de campo foi possível (EISENHARDT, 1989). Tais teorias serviram de base para a construção dos instrumentos de coleta de dados (Apêndices I a V, p. 178-188), os quais são flexíveis e foram ajustados conforme a dinâmica das fases anteriores de coleta de dados.

A fim de que os instrumentos de coleta de dados pudessem ser aperfeiçoados, realizou-se um estudo piloto com duas NEBTs, uma incubada e outra não-incubada, as quais não foram selecionadas para o estudo final. Ambas se localizam na cidade de Goiânia, Goiás, e foram respeitados os mesmos critérios de seleção definidos e utilizados na escolha das NEBTs para o estudo final. Ressalta-se que nesse estudo piloto foi aplicada a técnica de entrevista semiestruturada e a observação foi realizada na mesma data em que as entrevistas foram conduzidas. Contudo, não foi realizado o levantamento documental.

Embora as teorias tenham embasado a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, buscou-se minimizar, por meio da pesquisa fenomenológica, os possíveis vieses teóricos da pesquisadora. Visto que a pesquisa fenomenológica exigiu que os pressupostos teóricos fossem colocados de lado no momento da coleta, “a fim de se compreender o fenômeno a partir da perspectiva daqueles que o vivenciaram” (COPE, 2005a, p. 180, tradução nossa).

Ainda que o recorte longitudinal pudesse ser o mais adequado à pesquisa da aprendizagem do empreendedorismo, visto acompanhar as mudanças neste fenômeno ao longo do tempo, as restrições de tempo levaram à necessidade da adoção do estudo transversal (COLLIS; HUSSEY, 2005; COOPER; SCHINDLER, 2011). Entretanto, o questionamento de atitudes e experiências passadas, o histórico e possíveis expectativas futuras dos empreendedores trouxeram alguns benefícios retrospectivos do estudo longitudinal, mesmo no recorte transversal adotado (LINDSETH; NORBERG, 2004; COOPER; SCHINDLER, 2011).

Isto posto, na primeira fase de coleta de dados foram entrevistados todos os sócios fundadores de cada NEBT, incubada e não incubada, de forma individual, e também os gerentes das incubadoras. O objetivo da entrevista com o/a gerente foi o de compreender e descrever o papel da incubadora nos processos de aprendizagem do empreendedorismo a partir da perspectiva de seus gestores, enriquecendo os resultados do estudo. Foi possível ainda a investigação da relevância do papel das incubadoras para o processo de aprendizagem do empreendedorismo, face à comparação com os relatos dos gestores das NEBTs não incubadas.

A pesquisadora, durante as entrevistas, procurou levar os empreendedores à reflexão sobre pontos específicos de suas experiências passadas e influências que proporcionaram o aflorar de suas aprendizagens, porém as narrativas foram, o máximo possível, dos próprios entrevistados (LINDSETH; NORBERG, 2004). Foram abordados itens que fizessem referência tanto a comportamentos da equipe, quanto a experiências individuais, neste caso, direcionando para os impactos sobre a aprendizagem do grupo (BAROUH; PUENTE-PALACIOS, 2015). Desta forma, uma maior riqueza de detalhes e profundidade de análise puderam ser alcançadas (SMITH; OSBORN, 2008).

Para explorar o conceito de aprendizagem, tentou-se obter reflexões acerca da trajetória dos participantes para se tornarem empreendedores, o que eles fizeram de diferente como resultados de suas experiências e o que eles fariam de diferente, como reflexo, caso fossem confrontados novamente com situações similares (COPE, 2005a). O uso de roteiros semiestruturados (Apêndices I a III, p. 178-184) minimizou o potencial de os entrevistados compreenderem o momento da entrevista como uma conversa informal, tornando o processo da pesquisa indeterminado e dependente da escuta (COPE, 2005a).

Durante as entrevistas, a pesquisadora se utilizou da técnica da escuta sensível (BARBIER, 1998), uma forma de permitir a proximidade maior com os entrevistados,

conferindo-lhes maior senso de significância e possibilitando a abertura para o diálogo, por conseguinte, facilitando a aplicação do roteiro semiestruturado. A escuta sensível requereu a abertura holística, isto é, a consideração da existência dinâmica dos entrevistados, de suas emoções, sem que projeções pessoais da pesquisadora interferissem no processo (BARBIER, 1998).

Foram realizadas 16 entrevistas, com um total de 856 minutos, aproximadamente, e uma média de 50 minutos por entrevista, conforme ilustra o Quadro 7, a seguir.

QUADRO 7 - Caracterização das Entrevistas

Entrevista	Entrevistado	Mês/ano	Local	Tempo de Duração (aproximado em minutos)
1	Gerente Zeta	Julho/2016	Sede Zeta (Goiânia/GO)	46
2	Gerente Tetha	Setembro/2016	Sede Tetha (Anápolis/GO)	52
3	Alfa 1	Setembro/2016	Sala da Alfa na Incubadora Zeta	55
4	Alfa 2	Outubro/2016	Sala da Alfa na Incubadora Zeta	45
5	Beta 1	Setembro/2016	Café no Setor Marista (Goiânia)	99
6	Beta 2	Setembro/2016	Café no Setor Marista (Goiânia)	57
7	Beta 3	Outubro/2016	Café no Setor Marista (Goiânia)	45
8	Ômega 1	Agosto/2016	Sede Ômega (Goiânia)	70
9	Ômega 2	Agosto/2016	Sede Ômega (Goiânia)	45
10	Sigma 1	Setembro/2016	Café no Setor Universitário (Goiânia)	62
11	Sigma 2	Outubro/2016	Universidade Federal de Goiás (Campus I – Goiânia)	43
12	Sigma 3	Outubro/2016	Universidade Federal de Goiás (Campus I – Goiânia)	40
13	Sigma 4	Novembro/2016	Universidade Federal de Goiás (Campus I – Goiânia)	65
14	Sigma 5	Novembro/2016	Skype	45

(Continua)

(Continuação Quadro 7)

Entrevista	Entrevistado	Mês/ano	Local	Tempo de Duração (aproximado em minutos)
15	Sigma 6	Outubro/2016	Universidade Federal de Goiás (Campus I – Goiânia)	42
16	Sigma 7	Outubro/2016	Universidade Federal de Goiás (Campus I – Goiânia)	45
TOTAL				856

Fonte: dados da pesquisa.

Algumas entrevistas foram realizadas em outros ambientes que não os das empresas. Isso se explica, no caso da NEBT Beta, pelo fato da empresa estar organizando sua sede à época da pesquisa e não ser incubada na modalidade presencial, uma não exigência da Incubadora Tetha para o caso de empresas do segmento de T.I.C. No caso da NEBT Sigma, a empresa ainda não possuía uma sede física no momento da pesquisa. Somente uma entrevista foi realizada virtualmente, a pedido do sócio fundador Sigma 5.

O segundo procedimento de coleta de dados consistiu em observações não-participantes do cotidiano das equipes, tendo os empreendedores conhecimento do papel da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa. Uma vez que se considera que toda atividade grupal se baseia no comportamento cooperativo, o intuito foi o de alcançar um entendimento mais profundo das interações cotidianas entre os empreendedores e seus pares e influências contextuais sobre o processo de aprendizagem (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009; HAGUETTE, 2013).

Algumas observações foram feitas concomitantemente à realização das entrevistas. Ressalta-se, porém, que as principais observações foram realizadas em momentos/dias diferentes determinados para tal. No caso das empresas que possuíam sede física ou sala na incubadora as observações foram realizadas nesses locais. No caso daquelas que não possuíam, um caso em particular, as observações foram realizadas nos locais e momentos em que a equipe se reunia. Foram totalizadas 12 horas e 30 minutos de observação, além do tempo total de entrevistas.

Por meio do uso de diários de campo a pesquisadora registrou, nos momentos em que realizou as observações, o ambiente físico, as características dos principais participantes e suas atividades, eventos particulares e sua sequência, bem como os processos concomitantes e

emoções envolvidas, tanto dos participantes quanto da pesquisadora, para fins de análise posterior (GODOY, 1995; SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009).

Para o terceiro procedimento foram coletados documentos com potencial para análise sobre as incubadoras, empresas e o processo de aprendizagem. Um total de 33 documentos foi obtido para análise. Todos se caracterizam como documentos do tipo material escrito, sendo provenientes dos sites das incubadoras e da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (Anprotec) (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009).

Somente três NEBTs possuíam sítio eletrônico à época do levantamento de dados, Alfa, Beta e Ômega. Contudo, somente o site de Beta estava finalizado, os demais se encontravam em construção. Em nenhum dos sites foram encontrados documentos cuja análise atendesse os objetivos da pesquisa. Mesmo assim, algumas análises foram realizadas sobre as informações disponibilizadas. Porém, não foi possível a captura das telas por meio do recurso NCapture, oferecido pelo NVivo, software utilizado na análise de dados, conforme exposto na próxima seção, o qual converte páginas Web em PDF, visto a elaborada tecnologia utilizada nos sites. A lista completa dos documentos analisados encontra-se no apêndice VI (p. 190).

O Quadro 8, a seguir, ilustra as técnicas de investigação utilizadas para coleta de dados.

QUADRO 8 - Técnicas de Investigação para Aplicação empírica do Modelo Proposto

Objetivo Específico (para aprendizagem em equipe)	Dimensão do modelo proposto	Subdimensão do Modelo Proposto	Técnica de Investigação (Coleta de Dados)	Referências
Analisar e descrever a influência dos aspectos do contexto social	Elementos do Contexto	Espaço e Recursos Tangíveis	Entrevista / Observação/ Pesquisa documental	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
		Suporte e Direcionamento Interno e Externo	Entrevista / Observação/ Pesquisa documental	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
		Influência sobre a Interação Interna e Externa	Entrevista / Observação/ Pesquisa documental	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)

(Continua)

(Continuação Quadro 8)

Objetivo Específico (para aprendizagem em equipe)	Dimensão do modelo proposto	Subdimensão do Modelo Proposto	Técnica de Investigação (Coleta de Dados)	Referências
Analisar e descrever a influência dos aspectos do contexto social	Elementos do Contexto	Comunicação	Entrevista / Observação/ Pesquisa documental	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
Analisar e descrever a influência das relações interpessoais da equipe	Relações Interpessoais	Ações Conjuntas	Entrevista / Observação	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
		Relacionamento Interno	Entrevista/ Observação	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
		Redes de Relacionamento Externas	Entrevista / Observação/ Pesquisa documental	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
Identificar elementos que auxiliam no fortalecimento do capital humano e social	Capital Humano e Social da Equipe	Desenvolvimento de Teorias Práticas	Entrevista / Observação	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
		Influência da Família	Entrevista	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
		Experiências Anteriores	Entrevista	Cooper e Schindler (2011); Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)
		Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem	Entrevista / Observação/ Pesquisa documental	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008)

Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que alguns aspectos só foram investigados com o uso de uma técnica específica, como foi o caso das experiências anteriores dos empresários que somente permitiu investigação com o uso de entrevistas. Para as subdimensões do modelo em que foi possível utilizar mais de uma técnica de coleta de dados, os resultados analíticos provenientes da triangulação, como será discutido na próxima seção, foram mais ricos e contundentes, exigindo daquelas em que não foi possível, uma maior profundidade no momento da investigação.

5.4 Organização e Análise dos Dados

Em consonância com as demais escolhas metodológicas, a análise dos dados se deu com base nos pressupostos da Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI) (LINDSETH; NORBERG, 2004). O principal ponto de interesse da AFI é o significado das experiências particulares dos participantes da pesquisa e, no caso desse estudo, de seus processos de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma análise que se conecta intelectualmente com a hermenêutica e com as teorias de interpretação e busca compreender, a partir da perspectiva do participante, como é estar em seu lugar (SMITH; OSBORN, 2008).

Essa perspectiva se tornou relevante ao estudo, visto que na relação com seus pares o sujeito empreendedor é significando e ressignificado por essa interação (PÊCHEUX, 2011). Além disso, a AFI se conecta com a perspectiva construtivista, visto os efeitos de sentido produzidos nas falas dos entrevistados serem evidenciados pela trajetória e experiências anteriormente por eles vivenciadas (PÊCHEUX, 2011; BROWN; DUGUID, 1991; COOK; YANOW, 2012). Não se trata de um método de análise rígido, com um único modo definitivo de ser aplicado, mas que se molda de acordo com o objetivo e objeto de estudo (SMITH; OSBORN, 2008).

Seguindo as recomendações de Smith e Osborn (2008), no presente estudo a AFI teve início com a transcrição dos áudios das entrevistas. Essa transcrição foi feita na íntegra, buscando-se alcançar o chamado nível semântico, ou seja, o registro de todas as palavras proferidas, pausas significativas, entonação, risos e outras características interessantes à análise (SMITH; OSBORN, 2008). Desta forma, o processo de construção textual no momento da transcrição se aproximou à fala original dos entrevistados e possibilitou que a abordagem hermenêutica ganhasse espaço, porém não se tratou da abordagem em sua forma pura, pois os significados do texto puderam transcender o próprio texto, a fim de revelar os aspectos essenciais da aprendizagem do empreendedorismo (LINDSETH; NORBERG, 2004).

Esses dados foram complementados pelos registros de campo resultantes das observações da pesquisadora nos momentos de coleta de dados. Ressalta-se que no caso dos dados provenientes da observação, a análise teve início no processo de registro de dados (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009). Durante as observações foi depositada atenção em aspectos que se mostraram importantes para a análise, assim como naqueles não-verbais e paralinguísticos, tendo os mesmos sido marcados nos diários de campo (LINDSETH, NORBERG, 2004; VERGARA, 2012).

Após a transcrição, os áudios das entrevistas foram novamente ouvidos e os diários lidos para que os ajustes necessários fossem realizados. Pressupôs-se que a aprendizagem não estivesse explícita nas falas dos respondentes, desta forma, o desafio foi o de analisar o material obtido nas entrevistas e tornar essa aprendizagem “visível” (LINDSETH; NORBERG, 2004; PÊCHEUX, 2011). Nessa etapa, fez-se novamente o uso da escuta sensível, a fim de que a interpretação inicial dos fatos não se desse sob uma posição teórica rigorosa. Buscou-se a suspensão de juízos, a fim de “compreender por ‘empatia” (BARBIER, 1998, p. 189). A escuta sensível foi importante aos objetivos da AFI, visto que nesse tipo de análise o pesquisador assume a existência de uma conexão entre a fala do pesquisado e seu estado mental, emocional (SMITH; OSBORN, 2008).

Em seguida, no terceiro passo, diversas releituras das transcrições se fizeram necessárias para que se atingisse a redução fenomenológica, ou seja, a captação dos significados mais profundos (LINDSETH, NORBERG, 2004; COPE, 2005a). O passo seguinte consistiu em analisar as estruturas textuais e categorizá-las segundo os eixos temáticos oferecidos pelo modelo teórico direcionador do estudo, sendo três grandes dimensões (Capital Humano e Social da Equipe; Elementos do Contexto; Relações Interpessoais da Equipe) e onze subdimensões (Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem; Experiências Anteriores; Influência da Família; Desenvolvimento de Teorias Práticas; Redes de Relacionamento Externas; Relacionamento Interno; Ações Conjuntas; Espaço e Recursos Tangíveis; Suporte e Direcionamento Interno e Externo; Influência sobre a Interação Interna e Externa; Comunicação).

Nesse quarto passo realizou-se a categorização dos dados das entrevistas, observações e documentos, tendo por base as dimensões e subdimensões do modelo teórico (conforme demonstram os Quadros 13 a 16 nos Apêndices, p. 180, 183, 186 e 189) e utilizando-se como suporte o *software* NVivo® versão 11 (LINDSETH, NORBERG, 2004). Essa categorização foi realizada de forma separada para NEBTs incubadas, incluindo as entrevistas dos gerentes,

e para NEBTs não incubadas, resultando em 524 páginas de dados para análise. No quinto passo da análise o entendimento compreensivo de cada uma das categorias do modelo teórico (eixos temáticos) foi buscado, sob a reflexão dos objetivos da pesquisa e contexto do estudo. Analisou-se inicialmente os casos das NEBTs incubadas, incluindo as entrevistas dos gerentes, e das NEBTs não incubadas de forma separada.

No sexto passo foi realizada uma análise cruzada dos casos, ou triangulação, – entenda-se por caso os resultados finais da análise das entrevistas, observações e documentos, de forma agrupada, na busca por semelhanças e particularidades (LINDSETH; NORBERG, 2004; COPE, 2005a). A triangulação de dados é uma técnica ainda pouco utilizada nas pesquisas em Administração no Brasil e que objetiva a compreensão mais profunda do fenômeno investigado e a minimização de possíveis vieses, sendo, na opinião de alguns, o ponto-chave no controle da qualidade e confiabilidade dos resultados (FLICK, 2009; HAGUETTE, 2013; ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015).

No sétimo e último passo as associações com a literatura foram iniciadas e, por meio da análise por agrupamento, o relatório final foi escrito, cabendo todas as revisões necessárias para garantir a coerência dos resultados. Lembrando que as perspectivas teóricas não foram forçadas sobre o material analisado, mas direcionaram a análise final (LINDSETH; NORBERG, 2004). Cuidado considerável foi depositado na composição final dos resultados, evitando que a redação científica e interpretação da pesquisadora pudessem atrapalhar a captura da essência do fenômeno da aprendizagem vivenciada pelos empreendedores (BERGLUND, 2007).

Embora a opção pela abordagem fenomenológica-hermenêutica interpretativa pudesse representar um desafio à condução da pesquisa, tratou-se de uma metodologia recompensadora, pois possibilitou o acesso a informações únicas e ricas sobre o processo de aprendizagem do empreendedorismo por equipes e em distintos contextos. O Quadro 9, a seguir, resume os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

QUADRO 9 - Etapas e Procedimentos Metodológicos

Fase	Procedimentos	Referências base
Seleção dos Casos	Seleção intencional de 4 casos (2 NEBTs incubadas e 2 não incubadas).	Eisenhardt (1989); Marshall (1996); Neergaard (2007); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008).

(Continua)

(Continuação Quadro 9)

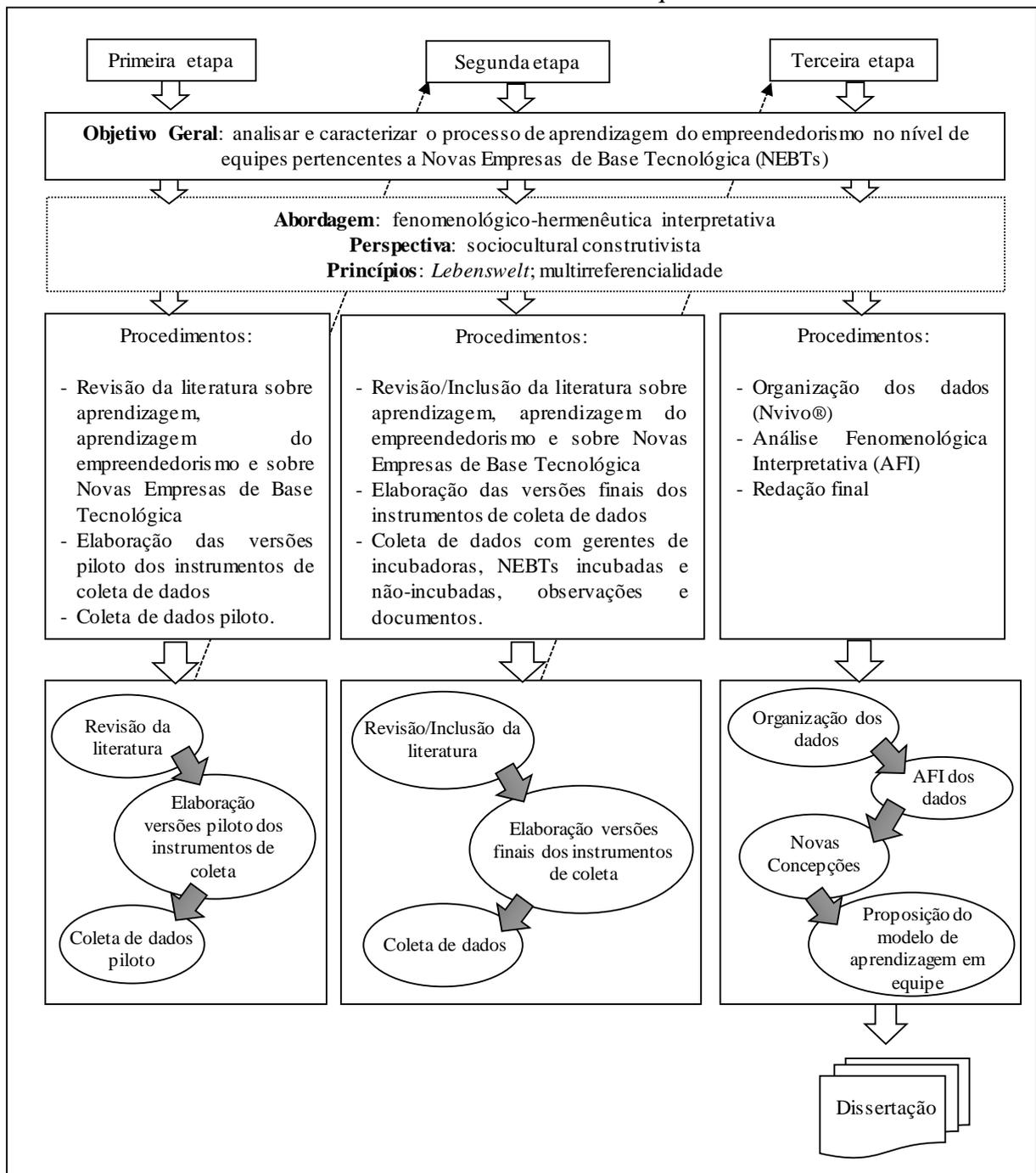
Fase	Procedimentos	Referências base
Coleta de Dados	Três técnicas aplicadas em recorte transversal: entrevista, observação não participante e pesquisa documental.	Cope (2005a); Lindseth e Norberg (2004); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Seymour (2006); Smith e Osborn (2008).
Organização e Análise dos Dados	Seguiram as premissas da Análise Fenomenológica Interpretativa, com auxílio do software NVivo®. Foram estipulados sete passos: (1) transcrição dos áudios das entrevistas, utilizando-se os diários de campo como apoio; (2) nova escuta dos áudios e releitura dos diários; (3) releitura das transcrições e dos diários; (4) análise das estruturas textuais e categorização nos eixos temáticos; (5) entendimento compreensivo; (6) análise cruzada dos casos e fontes (triangulação); (7) associações com a literatura sobre o tema e análise por agrupamento.	Berglund (2007); Cope (2005a); Flick (2009); Lindseth e Norberg (2004); Saunders; Lewis e Thornhill (2009); Smith e Osborn (2008); Vergara (2012); Zappellini e Feuerschüte (2015).

Fonte: elaborado pela autora.

Embora tenha sido selecionado um número mínimo de casos, a aplicação de três técnicas de coleta de dados possibilitou a obtenção de uma maior riqueza de informações e profundidade de análise por meio da Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI).

A Figura 5 (p. 70) ilustra o desenho de pesquisa, isto é, todas as etapas e procedimentos utilizados no estudo, incluindo o objetivo, abordagem, perspectiva e princípios direcionadores.

FIGURA 5 - Desenho da Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Nota-se, portanto, que a pesquisa contou com três principais etapas, as quais foram orientadas pela abordagem fenomenológico-hermenêutica interpretativa e pela perspectiva sociocultural construtivista, além de obedecer aos princípios do *Lebenswelt* e da multirreferencialidade. Por meio da AFI novas concepções acerca da modalidade de aprendizagem em equipe emergiram, possibilitando a proposição de um modelo conceitual para esse fenômeno como resultado do estudo.

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesse capítulo são descritos e analisados os principais resultados da pesquisa, optando-se pela sua subdivisão em três principais tópicos. O primeiro deles apresenta as incubadoras estudadas e alguns de seus procedimentos, visto os mesmos impactarem diretamente os empreendimentos e empreendedores incubados. Justifica-se a não elaboração de um subtópico para as empresas não incubadas pelo fato de não possuírem um programa específico para os seus desenvolvimentos. O segundo tópico relata, comparativamente, a captura da essência do fenômeno da aprendizagem do empreendedorismo vivenciado pelas equipes em NEBTs incubadas e não incubadas e seus significados. Finalizando o capítulo, o terceiro tópico expõe o modelo conceitual de aprendizagem do empreendedorismo em equipe, aperfeiçoado após os estudos empíricos.

6.1 Sobre as incubadoras e seus aspectos organizacionais

Para compreender a experiência de aprendizagem do empreendedorismo no ambiente de incubação fez-se necessário conhecer um pouco do universo dessas instituições no Brasil, bem como das incubadoras selecionadas para a pesquisa.

Segundo um relatório da Anprotec elaborado em parceria com o Sebrae e publicado no ano de 2016, existem no Brasil 369 incubadoras em operação. Elas são responsáveis pelo desenvolvimento de 2.310 empresas, as quais se encontram em processo de incubação, e já graduaram mais de 2.800 empreendimentos (ANPROTEC, 2016). Criada em 1987 e tendo por objetivo representar os interesses das incubadoras do país, a Anprotec busca articular políticas públicas, disseminar conhecimentos e promover atividades de capacitação aos seus mais de 350 associados.

Tendo isso em vista, a instituição elaborou o Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos (Cerne), uma plataforma que deseja promover a melhoria contínua e expressiva nos resultados das incubadoras de empresas, alinhando-as às propostas da terceira geração. Isto é, o foco das incubadoras brasileiras deverá passar da oferta de espaço e recursos físicos para a promoção de serviços com valor agregado e foco em *networking*, redes de relacionamento que proporcionem acesso a recursos e conhecimentos relevantes para a incubadora e seus incubados (ANPROTEC, 2016), estando em acordo com o que propõem Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014).

Além disso, a Anprotec e Cerne consideram essencial o contato da incubadora com os chamados mecanismos de geração de empreendimentos inovadores, como ambientes de *coworking* e aceleradoras, dadas suas práticas diferenciadas. Cerca de 108 incubadoras nacionais encontravam-se em 2016 em processo de implantação do modelo Cerne, o qual propõe processos genéricos e boas práticas que as incubadoras deverão executar em prol de sua evolução e melhoria contínua.

Cada um dos processos do Cerne, e suas respectivas práticas, estão relacionados a um nível de maturidade que a incubadora poderá alcançar e sua implementação completa dura cerca de dois anos. No total, são quatro os níveis de maturidade propostos pelo Cerne (GARCIA, 2015):

a) Cerne 1: focado no empreendimento, objetiva apoiar o desenvolvimento de produtos e serviços das empresas incubadas, além de promover o acesso a capital e ao mercado, capacitar os empreendedores para a gestão de seus negócios e para o autoconhecimento, a fim de que possam se desenvolver.

b) Cerne 2: focado na incubadora, objetiva assegurar a gestão efetiva da incubadora como uma organização por meio da gestão estratégica, expansão de seus serviços e público-alvo, além da avaliação de seus resultados e impactos.

c) Cerne 3: focado nos parceiros e redes de relacionamento, objetiva consolidar a rede de parceiros da incubadora e expandir suas operações. A incubadora deverá potencializar o relacionamento com aceleradoras, espaços de *coworking*, parques tecnológicos e universidades, por exemplo.

d) Cerne 4: focado nas operações internacionais, considera que a incubadora já possui suficiente maturidade para atuar a nível internacional e auxiliar os empreendimentos incubados a também ingressarem nesse contexto.

As incubadoras Zeta e Tetha, analisadas por esta pesquisa, são associadas à Anprotec e seus gestores afirmaram que estão implementando o modelo Cerne em suas instituições. Porém, à época da realização do estudo, somente a incubadora Zeta havia recebido a certificação do Cerne 1, passando a trabalhar sobre os processos e práticas do Cerne 2. Dado que o modelo Cerne objetiva o desenvolvimento contínuo das incubadoras, as práticas que prevê afetam todo o ambiente de incubação e, por conseguinte, as empresas e empreendedores incubados, conforme relatado pelos gerentes de incubadoras entrevistados.

Segundo o Cerne 1, que estipula a implementação de 33 práticas-chave em oito processos, as incubadoras deverão prover serviços que agreguem valor e promovam um

rápido desenvolvimento das empresas incubadas e seus empreendedores, como treinamentos, cursos, palestras, consultorias (*coaching* e *mentoring*), participação em eventos e acesso a investidores. Neste nível de maturidade a incubadora deverá auxiliar especialmente no planejamento das atividades das empresas incubadas e também monitorar seus desenvolvimentos.

Além disso, esse nível de maturidade também prevê a relação próxima entre incubadora e empreendimentos graduados, pois considera-se que os empreendedores que se graduaram pela incubadora podem se tornar “excelentes tutores das empresas e [...] dos incubados”, dadas suas experiências adquiridas (ANPROTEC, 2014c, p. 66-67). Tal colocação vai ao encontro do que propõem Tötterman e Stein (2005), Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014) e Rubin, Aas e Stead (2015) acerca da relevância do *know-how* adquirido pelos empreendedores graduados e repassado aos incubados.

O Cerne 1 considera relevante também a integração entre os empreendedores incubados propondo, para tanto, a existência de uma área de convivência, como um café ou cozinha, e também a realização, por parte da incubadora, de eventos informais, como cafés da manhã, por exemplo. Desta forma, assim como indicado por Davenport e Prusak (2003) e Wong (2004) e reconhecido pelo modelo Cerne, as conversas informais que acontecem nas áreas comuns do local de trabalho entre os membros de uma equipe e outros atores externos tem o potencial de impulsionar a aprendizagem.

Tendo seguido o que é proposto pelo modelo Cerne, Zeta evoluiu de incubadora para centro de empreendedorismo e incubação, tendo anunciado a mudança no ano de 2016, durante a realização deste estudo. Com isso, passou a oferecer outros serviços que não somente o de incubação, como promoção de cursos para a comunidade acadêmica e do Estado, eventos competitivos de formação e desenvolvimento de empreendimentos e empreendedores, dentre outros. Além disso, está modernizando sua estrutura e passará a oferecer ambiente de *coworking* e serviços de mentoria aos incubados e realizará mais eventos de integração entre incubados e também entre esses e os graduados.

Com relação ao processo de incubação, interesse desta pesquisa, Zeta realiza processo seletivo contínuo, objetivando selecionar propostas viáveis com determinado conteúdo tecnológico e grau de inovação no produto ou serviço oferecido, que possam ser integradas com as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas na universidade em que se localiza, e cujos empreendedores possuam capacidade técnica e de gerenciamento do negócio. Zeta

possuía à época do estudo três projetos em fase de pré-incubação, sete empresas incubadas e 18 empreendimentos graduados.

Após selecionados, a incubadora Zeta exige a presença diária de pelo menos um membro da equipe da empresa em suas dependências durante o horário comercial (8h às 18h), quando se tratar de empresa incubada na modalidade residente. Quando na modalidade não residente, o mesmo é exigido, porém na sede da própria empresa. A mesma exigência consta no edital de seleção da incubadora Tetha. O período de incubação para ambas as incubadoras é de 24 meses, podendo ser prorrogado por mais 12 meses.

Tetha, por sua vez, busca a certificação do nível de maturidade Cerne 1. Seu gestor afirma que tem implementado ações alinhadas às propostas do modelo, contudo, o relacionamento pessoal intra e intequipes ainda é o ponto falho de seus processos. Tetha contava, à época da coleta de dados, com quatro empreendimentos em fase de pré-incubação, nove empreendimentos incubados e um graduado. Contudo, conforme detalhado na quinta seção dessa dissertação, a NEBT Beta se graduou ao final do ano de 2016, modificando as estatísticas para dois empreendimentos graduados.

Notou-se com os resultados do estudo que, para projetos e empresas do segmento de T.I.C, as incubadoras pesquisadas não exigem a modalidade de incubação residente, dado o caráter singular das atividades dessas NEBTs. Esse fato proporcionou ao estudo um olhar comparativo e a emersão de resultados particulares, visto que, dentre as NEBTs incubadas, Alfa se enquadra na modalidade residente e Beta na não residente. Tais resultados são discutidos nas seções seguintes.

6.2 Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe

Tendo como direcionador o modelo teórico apresentado na quarta seção dessa dissertação, o qual orientou a coleta e análise de dados do estudo, os resultados sobre a experiência de aprendizagem do empreendedorismo em equipes de NEBTs incubadas e não incubadas será exposto conforme as categorias e subcategorias propostas no referido modelo.

6.2.1 Elementos do Contexto e sua Influência sobre a Experiência de Aprendizagem

De acordo com essa dimensão do modelo teórico proposto (p. 48), analisou-se todos os elementos oferecidos pelos ambientes de trabalho nos quais se encontram as equipes das NEBTs incubadas e não incubadas, considerados relevantes para suas experiências de aprendizagem. Assim, foram analisados o espaço e recursos tangíveis, o suporte e

direcionamento interno e externo, a influência do ambiente sobre a interação interna e externa, bem como a comunicação da equipe.

A aplicação da análise fenomenológica possibilitou perceber que, no caso das NEBTs incubadas, o apoio da incubadora revelou-se fundamental para o desenvolvimento e maturidade alcançada pelos empreendimentos. Os fatores motivadores para buscarem essas instituições foram, em ordem de relevância: a oportunidade de se ter um espaço físico (sala própria), o contato com consultores e a participação em cursos e treinamentos, o acesso a oportunidades de investimento, o compartilhamento de experiências com outros empreendedores, a motivação que o ambiente proporciona e o apoio financeiro oferecido para participação em eventos.

Os relatos da equipe Beta revelaram que ela desejava ingressar na modalidade residente, visto ser a falta de um local apropriado para o trabalho a principal dificuldade que enfrentava na época. Porém, tendo que se deslocar para outra cidade, Anápolis, optou pela modalidade não residente, alugando uma sala em um prédio comercial em uma das principais avenidas da cidade de Goiânia. O gerente de Tetha afirmou em sua entrevista que empresas do segmento de T.I.C. obedecem às normas do processo de incubação, porém não é exigida a instalação dos empreendimentos na sede da incubadora, diferentemente do que acontece com as empresas do segmento de biotecnologia, por exemplo.

A explicação para isso está no fato de que as empresas de biotecnologia exigem um período de tempo e esforços maiores em pesquisa e desenvolvimento para que possam evoluir. Com isso, a presença constante de seus sócios na incubadora pode possibilitar um melhor acompanhamento da evolução do empreendimento e os empreendedores poderão aproveitar mais os recursos oferecidos.

Por outro lado, para as NEBTs de T.I.C, caso das empresas estudadas, percebeu-se que o processo de incubação deverá inclusive ser acelerado, reduzindo-se o período de tempo de incubação. Os significados do discurso da Gerente Zeta são reveladores da dinamicidade do ambiente de incubação tecnológico, o qual exige rápidos resultados, corroborando as afirmações de Bøllinhtoft e Ulhøi (2005): *[...] 36 meses é muito tempo [ênfase prolongada] e o espaço aqui é muito pequeno, e aí acaba que a gente não tem muitos resultados porque você tem que esperar um prazo longo para que você possa graduar essas empresas e colocar mais empresas aqui na incubadora.*

No que tange as NEBTs não incubadas, tendo em vista o fato de não estarem instaladas em incubadoras, aceleradoras ou outro ambiente que forneça algum tipo de suporte,

os elementos do contexto nos quais as equipes Ômega e Sigma encontram-se inseridas apresentam algumas particularidades, conforme será discutido nas subseções seguintes.

Ambas as equipes não incubadas afirmaram em seus discursos saber o que são e conhecer pelo menos uma incubadora tecnológica do Estado de Goiás, embora alguns dos sócios entrevistados não possuíssem conhecimentos aprofundados sobre os processos envolvidos na incubação de empresas. Ainda assim, as equipes de Sigma e Ômega chegaram a discutir a possibilidade de buscar o apoio oferecido pelas incubadoras. Porém, no caso de Sigma, a equipe ainda não possuía um produto definido e considerou elevados os percentuais de *royalties* exigidos pelas incubadoras. Já a equipe Ômega decidiu focar inicialmente nas questões financeiras do negócio, pois já possuía alguns conhecimentos de gestão.

Além disso, percebeu-se que as equipes não incubadas, especialmente a equipe Ômega, possui um sentimento de aversão ao sistema público: [...] *achamos que o sistema público é muito moroso, há uma briga de egos e isso acaba impactando negativamente até mesmo nos editais* (ÔMEGA 1). Fatos esses que corroboram as colocações de Fontes e Coombs (1995) e Colombo e Delmastro (2002) acerca da menor propensão das NEBTs não incubadas em estabelecer relações formais de cooperação com outras entidades, especialmente universidades.

Assim, notou-se que, comparativamente às equipes das NEBTs incubadas analisadas pelo estudo e dado o fato de não obterem suporte de incubadoras ou de outras organizações, as equipes não incubadas contam com uma menor gama de recursos que influenciam sua aprendizagem em seus contextos de inserção, especialmente recursos sociais formativos. Contudo, com relação aos recursos tangíveis, percebeu-se que a quantidade necessária para que as NEBTs de T.I.C. funcionem é reduzida, conforme será apresentado a seguir.

6.2.1.1 Espaço e recursos tangíveis

Descreveu-se nesse tópico a infraestrutura oferecida às NEBTs incubadas por Zeta e Tetha, bem como os espaços e recursos tangíveis das NEBTs não incubadas, Ômega e Sigma. Percebeu-se pela análise documental e pela observação que as equipes incubadas dispõem de espaço e recursos tangíveis similares. Normalmente, uma sala de cerca de 18 m², mobiliada com mesa, cadeiras e armário, um computador de mesa, internet, telefone fixo, ar-condicionado, serviço de recepção, este comum a todos os incubados, limpeza, água, energia elétrica e segurança. Isto é, todos os recursos tangíveis indicados por Theodorakopoulos,

Kakabadse e McGowan (2014) como básicos para o bom funcionamento de uma nova empresa.

Contudo, embora disponham dos recursos básicos necessários ao bom funcionamento das NEBTs, percebeu-se pela observação dos cotidianos das equipes que as salas fechadas e individuais a cada empresa dificultam a interação entre os incubados, impactando negativamente as experiências de aprendizagem. Fato este que contraria os direcionamentos do modelo Cerne, ainda em implementação pelas incubadoras e também a literatura sobre o tema. Pois, conforme apontam Tötterman e Stein (2005) e Guimarães e Azambuja (2009), os encontros informais entre os empreendedores incubados apresentam elevado potencial de influenciar suas aprendizagens, em comparação aos encontros formais proporcionados pelas incubadoras.

Como há uma única mesa na sala da incubada Alfa, contudo grande, os sócios a dividem, o que, notou-se, aproxima-os no momento da realização das tarefas e potencializa a comunicação interna, impactando diretamente sobre a aprendizagem da equipe, conforme apontarão as discussões das próximas seções. Os sócios utilizam seus *laptops* e também *smartphones* para auxiliar nas tarefas, já que a incubadora oferece somente um computador por sala. Nos espaços comuns das incubadoras geralmente tem-se uma sala de reuniões, banheiros e, no caso de Zeta, uma pequena cozinha, na qual esporadicamente os empreendedores se encontram ao acaso.

Devido a sua localização, as incubadoras pesquisadas possibilitam o acesso aos recursos oferecidos pelas universidades, como laboratórios, bibliotecas e auditórios, apoiando as afirmações de Guimarães e Azambuja (2009). Já, no caso das empresas incubadas não residentes, o uso da infraestrutura da incubadora e universidade é possível, porém se limita às áreas de uso coletivo.

Com relação à NEBT Beta, incubada na modalidade não residente, sua sede é semelhante a uma sala de incubadora, porém um pouco mais ampla. Pois, embora possua dois andares, a equipe optou por se instalar no andar superior da sede e no futuro pretende transformar o andar de baixo em sala de reunião, conforme revelou.

Os sócios em Beta também dispõem de cadeiras, computadores de mesa, nesse caso, um para cada membro, internet, telefone fixo e ar-condicionado que, segundo os empreendedores, aumenta a produtividade da equipe. Utilizam ainda seus *laptops*, ao mesmo tempo em que usam os computadores de mesa, além de estarem constantemente conectados a seus *smartphones*. Fato que levou à percepção do trabalho e comunicação intensos

valorizados pela equipe. A disposição das mesas ocupadas por cada sócio, de frente umas para as outras e posicionadas lado a lado, permitiu à pesquisadora identificar fenomenologicamente pela observação uma comunicação fluida e um frequente compartilhamento de conhecimentos entre os membros da equipe, corroborando as afirmações de Akgün et al. (2014).

A experiência positiva e anterior de trabalho da equipe Beta em um espaço de *coworking* a levou a atribuir uma elevada importância às propostas desse ambiente, optando por moldar sua sede nesse formato. Isto é, outros empreendedores, de outras empresas, trabalham no mesmo ambiente sem que haja qualquer separação do espaço físico entre eles. Desta forma, com o mesmo espaço sendo compartilhado, notou-se que as interações são constantes e o ambiente é descontraído a maior parte do tempo.

Assim, revelou-se o significado de uma relação dialética de transformação do meio físico-social, na qual a interação com o meio e as respostas aos estímulos externos influenciaram diretamente a aprendizagem sobre o melhor modelo de trabalho para a equipe Beta, influenciando artefatos da cultura da empresa, estando essa afirmação em acordo com as afirmações de Thofehn e Leopardi (2006) e Cook e Yanow (2012).

Com relação à análise dos espaços e recursos tangíveis das NEBTs não incubadas, verificou-se que, à época em que as entrevistas foram realizadas com a equipe Ômega, a sede da NEBT localizava-se no mesmo ambiente que outra empresa da equipe, que reúne os serviços domésticos de lavanderia e limpeza. Contudo, quando da realização da observação, a equipe havia organizado a sede em outro espaço, uma sala própria que, embora possuísse dois ambientes, tinha somente um sendo utilizado pela equipe. Percebeu-se que nesse ambiente as mesas são dispostas próximas umas das outras, o que facilita a comunicação da equipe, bem como sua experiência de aprendizagem, semelhantemente ao que fazem as NEBTs incubadas pesquisadas.

A aplicação das premissas da AFI possibilitou a percepção de que essa proximidade física no momento do trabalho é buscada intencionalmente, visto facilitar a comunicação e a velocidade nas trocas de conhecimentos, fazendo parte da cultura e do modelo organizacional adotado pela empresa. Ou seja, de hierarquia fortemente horizontalizada e comunicação fluida, visto Ômega já possuir funcionários trabalhando com os sócios fundadores.

Os significados do discurso do sócio Ômega 1 dão indícios da representatividade de uma sede própria para uma equipe de NEBT, estando ela relacionada ao perfil cultural tecnológico das empresas:

A cultura de uma *startup* ela é muito diferente da de uma empresa convencional. Então assim, como fica no mesmo ambiente (as empresas), então talvez se eu fosse propor algumas atitudes e *tal* meio que fica assim, choca um pouco, talvez a pessoa possa achar estranho ou ficar com vergonha. E aí a gente tem que criar a nossa identidade própria, assim (ÔMEGA 1).

Desta forma, percebeu-se que a equipe reconheceu na interação com o meio e nas respostas aos estímulos externos a necessidade de desenvolvimento da identidade particular da NEBT, corroborando as colocações de Thofehn e Leopardi (2006) e Cook e Yanow (2012).

Pela observação percebeu-se que, em sua sede, a equipe Ômega dispõe dos mesmos recursos e serviços tangíveis que as NEBTs incubadas, como computadores de mesa, *notebooks*, *smartphones*, impressora, ar-condicionado, serviço de internet e telefone. Por estar localizada em um prédio comercial, a equipe conta ainda com um serviço de recepção, comum a todas as empresas.

Um ponto que chamou a atenção da pesquisadora foi a existência de um grande quadro branco, representativo da organização interna da equipe e sua comunicação, estando ele afixado em uma das paredes da pequena sala sede de Ômega. Nesse quadro a equipe expõe as tarefas de cada um dos seus membros, sendo elas divididas em: a fazer, fazendo, feito e *backlog* (aguardando designação). O *status* dessas atividades é atualizado semanalmente na reunião de planejamento da equipe.

Por outro lado, o caso de Sigma é bastante diferente, pois a equipe não possui uma sede física. Assim, os sócios costumam se reunir virtualmente e também presencialmente nas instalações de uma biblioteca de uma universidade pública em Goiânia. Contudo, notou-se que o ambiente acaba impondo algumas limitações por exigir silêncio e não oferecer salas reservadas. Os principais recursos utilizados pela equipe são os computadores pessoais (*notebooks*) de cada sócio, internet (oferecida pela biblioteca e também o serviço privado contratado pelos sócios) e *smartphones*.

Tendo isso em vista, a análise interpretativa permitiu a percepção de que a ausência de uma sede física impôs à equipe a dificuldade de construção de sua própria identidade, pois, conforme dão indícios o discurso do sócio Sigma 3: *Ninguém é sócio de ninguém, todo mundo tenta se ajudar*, mesmo após um ano de trabalho o grupo não se identifica enquanto uma sociedade, à exceção de dois sócios, e verificou-se a ausência de uma visão comum compartilhada entre os membros.

Desta forma, embora poucos recursos tangíveis sejam necessários para o bom funcionamento das NEBTs, conforme apontaram os resultados da pesquisa, a análise interpretativa foi indicativa de que a ausência de uma sede física impõe limitações à comunicação e desenvolvimento de uma equipe e sua experiência de aprendizagem, bem como à formação de sua identidade.

6.2.1.2 *Influência sobre a interação interna e externa*

Tendo analisado o que o contexto oferece como recursos tangíveis às equipes, torna-se relevante analisar como o ambiente proporciona, e de que forma ele proporciona, a interação entre os membros de uma equipe, bem como entre eles e outros indivíduos. Com isso, nessa subseção analisou-se como o contexto de trabalho influencia a interação externa da equipe com fornecedores, universidades, mentores, consultores, investidores e concorrentes, por exemplo (JONES, MACPHERSON, 2006; MAIR; MARTÍ, 2006; LANS et al. 2008; PHILLIPS, 2002; ROTHSCHILD; DARR, 2005; BECKER; GASMANN, 2006; SCILLITOE; CHAKRABARTI, 2010; PARBOTEEAH; HOEGL; MUETHEL, 2015). E a influência do ambiente para a interação interna entre os membros da equipe, isto é, os sócios fundadores (BECKER; GASMANN, 2006; THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014).

Conforme foi possível perceber pela aplicação das premissas da AFI, o contexto de incubação exerce considerável influência sobre a interação externa da equipe, ao passo que não foi identificada a mesma intensidade sobre a interação interna, isto é, entre os próprios sócios fundadores. Interpretou-se que a principal influência sobre a interação interna decorre da oferta de um espaço físico para funcionar como sede da NEBT.

A interpretação dos significados das falas de Alfa 1 é reveladora da relevância da sede física para a eficiência, intensificação da comunicação da equipe e potencialização da aprendizagem do grupo:

Nossa! Porque, assim, uma das dificuldades, também, das dificuldades também, aí oh, já tô lembrando de várias [risos] É... uma das grandes dificuldades que a gente teve, antes da gente ser incubado, isso ano passado, então nossos encontros eram na casa de alguém, né. Sempre era assim. E a gente não tinha esse contato, não tinha esse contato. A gente se via uma, duas vezes na semana *pra* discutir isso. O resto era tudo remoto. E eu falava “cara!”, porque é difícil. Se a gente não tiver essa interação pelo menos quatro, cinco vezes na semana, não dá! Não anda! Entendeu? Então muito dos nossos projetos atrasou dois, três meses por isso, por não ter essa interação. Remoto é legal? É. Mas quando você já tem algo definido. Quando você tem que definir isso, remoto é impossível! Então você tendo a

peessoa aqui *pra* você discutir, né, algo assim. Então a gente passou um perrengue assim, porque a gente não se via muito, entendeu?

Com relação à equipe Beta, embora seja incubada na modalidade não residente, o fato de possuir um escritório próprio, adequado para o gerenciamento do negócio, também trouxe impactos positivos, conforme revela o discurso de Beta 2:

Do fundo da casa do Beta 1, de lá a gente foi *pra* um *coworking*, do *coworking* hoje a gente tem nosso escritório! Então a gente para e pensa “caralho, a gente tá no nosso escritório!”, “a gente tá aqui!”, sabe? Foi um processo muito complicado, desde trabalhar nos 40 graus. A gente vê o tanto que o ar condicionado faz diferença na produtividade. Trabalhar com 45 graus nas costas, tirar a camisa e não conseguir trabalhar com o computador travando por conta do calor externo, foi o que a gente já passou. Então... todo esse processo foi muito [ênfase] complicado. A gente não incentiva ninguém a fazer o que a gente fez. Se estruture primeiro, depois monte a empresa, é o básico. Mas a gente sofreu muito, muito, muito (BETA 2).

Desta forma, confirmou-se a relevância do espaço físico, seja nas dependências da incubadora ou fora dela, para uso exclusivo da equipe, no qual seus membros disponham de condições adequadas de trabalho e possam interagir com maior frequência, impulsionando o desenvolvimento do grupo. Isto vai ao encontro das proposições de Becker e Gasmann (2006) e Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014).

Contudo, quando analisada fenomenologicamente a influência sobre a interação externa, o papel da incubadora revelou-se essencial para o desenvolvimento de uma equipe. As incubadoras oferecem os serviços de consultoria e, no caso de Tetha, o serviço de *coaching*, e no de Zeta, o de mentoria são adicionais. Com isso, notou-se que as incubadoras são as responsáveis por colocar as equipes incubadas em contato direto com esses profissionais externos que oferecem o suporte necessário ao desenvolvimento dos negócios.

Por estarem no ambiente universitário, o contato com profissionais dessas instituições é possível e facilitado pelas incubadoras, embora não seja do maior interesse dos incubados, conforme será discutido nas próximas subseções. Esse fato apoia as afirmações de Jones e Macpherson (2006), Mair e Martí (2006) e Lans et al. (2008).

Os significados do discurso do Gerente Tetha dão pistas de que, por disporem de amplas redes de relacionamento, as incubadoras conseguem ainda indicar potenciais parceiros financeiros e mercadológicos para as NEBTs:

Parceiros financeiros, mercadológicos, aí a gente tem toda uma rede de contatos que nos enviam possibilidades de investimentos, de editais de subvenção. [...] Talvez, a incubadora tenha um *déficit* ainda de parceiros mercadológicos, que poderiam trazer essa *networking* pra eles. Então essa

participação nossa em alguns conselhos de indústrias, de empresários, a gente consegue abrir caminhos, de mostrar “olha, ali tem uma empresa que talvez esteja interessada nisso que você faz” ou “olha, tem empreendedor ali no Estado de Goiás que tá fazendo um produto que talvez possa casar com o seu, se quiser fazer uma parceria, a gente consegue agendar”. Essas coisas. Então, isso tudo faz parte do capital social do empreendedor também (GERENTE TETHA).

O discurso da gerente Zeta apoia essa visão e acrescenta uma oportunidade aos seus incubados:

[...] nós somos a única incubadora do Estado de Goiás que é cadastrada no CADI, que é do MCTI, que é um comitê tecnológico, onde as empresas que estão incubadas podem participar juntamente com outras empresas maiores de projetos em conjunto. Então eles podem desenvolver um projeto para uma empresa maior e aí ele recebe *pra* isso. E a empresa maior não paga nada disso, porque ela usa a Lei de Informática, então ela desconta dos impostos (GERENTE ZETA).

Assim, a aplicação da AFI permitiu a percepção de que o acesso à rede de relacionamentos das incubadoras é potencial para o alcance de resultados financeiros e mercadológicos pelas equipes incubadas, conforme ilustrado pelo discurso do sócio Beta 3: *Tanto que alguns trabalhos e tal a gente conseguiu através de Tetha. A relação com outras empresas também que tavam incubadas lá, começou a criar um networking, a criar um vínculo também.* Assim, as colocações de Tötterman e Stein (2005) e Scillitoe e Chakrabarti (2010), acerca da relevância das redes das incubadoras para o desenvolvimento das NEBTs incubadas são sustentadas.

E, embora tenha-se percebido que Zeta e Tetha não promovem encontros informais frequentes entre os empreendedores, ou entre esses e docentes, pesquisadores ou outros parceiros, diferentemente do que é previsto em seus manuais de normas e procedimentos, acredita-se que o modelo Cerne, que ambas têm implementado, tem o potencial de modificar esse cenário, visto prever a intensificação dessas interações, conforme evidenciam os significados do discurso do Gerente Tetha:

Mas aí há uma outra falta, que a gente vê que é até demandada pela própria metodologia Cerne, que é criar mecanismos e momentos de integração informais. Isso é bem claro dentro da própria metodologia Cerne. “Olha incubadora, promova mesmo que seja um espaço lá de fazer hambúrguer *gourmet* e coloca os incubados para integrarem de qualquer forma, para estimular a inovação e criatividade. Cadê o cantinho do *happy hour* dos incubados?” [...] são metodologias de quem lida com o processo de incubação e até mesmo outras metodologias, é bem provável, é bem provado isso que esses momentos estimulam a integração, até o desenvolvimento dos negócios e dos empreendedores.

Apesar da baixa interação interna no ambiente das incubadoras, a análise interpretativa das falas do Gerente Tetha revelou que incubados têm acesso fácil à equipe gestora das incubadoras, a quem costumam recorrer sempre que necessário, conforme ilustra o seguinte discurso: *A gente costuma fazer agendamentos com os empreendedores para passar algumas informações. Mas no dia-a-dia, não, o tempo que aparece quando eles têm dúvida, eles aparecem na coordenação e perguntam “como que faz isso?”, “como que faz aquilo?”, etc. e tal* (GERENTE TETHA).

Com isso, sustentou-se a tese de que o acesso às redes de relacionamento das incubadoras e àquelas construídas no ambiente dessas instituições é importante por permitir o acesso a *know-how* e oportunidades de aprendizagem que de outra forma os empreendedores não teriam, apoiando-se as afirmações de Bøllinhtoft e Ulhøi (2005), Tötterman e Stein (2005) e Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014).

Mesmo não promovendo encontros informais internamente, verificou-se que os gerentes das incubadoras incentivam a participação das equipes incubadas em eventos externos como feiras, rodadas de negócios, missões comerciais, palestras, dentre outros. Percebeu-se que essas ocasiões são consideradas potenciais pelos gestores e pelas equipes para se ter contato e trocar conhecimentos com outras empresas, consultores e empreendedores, de acordo com o posicionamento de Phillips (2002), Rothschild e Darr (2005) e Scillitoe e Chakrabarti (2010).

A análise das experiências vivenciadas pelas equipes incubadas permitiu verificar ainda que as interações informais entre empreendedores incubados costumam acontecer por iniciativa própria desses indivíduos nos raros momentos em que uma equipe se encontra com a outra no ambiente de incubação. Sendo elas potenciais para o estabelecimento de parcerias entre os empreendedores, um dos significados atribuídos pelas equipes a essas interações, conforme ilustra o discurso de Alfa 1:

Interage, interage. Claro que, assim, não é um *coworking*, que você trabalha do lado um do outro, fica cada um na sua salinha, mas interage sim. Eu já tenho um cliente ali do outro lado (do corredor), ali [risos leves]. Mas claro, tem alguns produtos bem diferentes, né. Mas é... bem legal, bem bacana essa interação (ALFA 1).

De acordo com o discurso do sócio Alfa 2, identificou-se outro significado atribuído a essas interações informais entre empreendedores incubados, as trocas de conhecimentos acerca de experiências específicas:

[...] então essa troca ela é muito importante. Por exemplo, é... [pausa de 6 seg.] essa questão de investimento e tal, esses processos seletivos de investimento, é, a forma como desenvolver pra conseguir esses investimentos... Então, empresas que já conseguiram a gente tem algum contato pra “ah, como é que é que funciona? Como que é lá na hora? Como que é a apresentação? Como que deve ser feito, o que não?”, mais ou menos isso. O aprendizado é intenso (ALFA 2).

Depreendeu-se do discurso do sócio Beta 1 que o fato de não estar instalada no ambiente da incubadora, faz com que o contato com outros incubados seja menos intenso:

[...] mas todo mundo fica muito disperso! É algo ruim, que mesmo em três anos a gente não conseguiu desenvolver a comunicação. Mas sempre que a gente se encontra em Anápolis o papo é muito bom, com troca de ideias, às vezes, os meninos precisam da gente *pra* alguma coisa, a gente vai lá e faz... às vezes até sem cobrar. É bem tranquilo, mas poderia ser mais intenso essa interação com os outros incubados (BETA 1).

Porém, esse contato menos intenso não se mostra menos relevante para as trocas de conhecimentos, conforme evidencia o discurso a seguir:

Já buscamos uma empresa parecida. De um ramo parecido com o nosso, sabe? *Pra* resolver um problema de CRM. Mas, que eu me lembre, foi mais ou menos por aí. Sempre que surge necessidade, assim, um procura o outro. Outras empresas já nos procuraram *pra* sanar algum problema, mas foi por aí só (BETA 2).

Assim, de acordo com a análise interpretativa sobre os discursos da equipe Beta e também da equipe Alfa, identificou-se que a interação poderia ser intensificada por meio de encontros informais proporcionados pela incubadora aos incubados, os quais possibilitam as trocas de conhecimentos entre os empreendedores e sua posterior aprendizagem, conforme colocações de Davenport e Prusak (2003) e Cooper, Hamel e Connaughton (2012). Essa falta de interação é apontada pelo Gerente Tetha como o principal ponto falho do processo de incubação, o qual pretende ser minimizado a partir da implementação do modelo Cerne, conforme direcionamentos de Anprotec (2014c).

Ao contrário do que acontece com as NEBTs incubadas, a aplicação das premissas da AFI possibilitou a percepção de que os ambientes nos quais se encontram inseridas as equipes de Ômega e Sigma, não incubadas, exercem maior influência sobre a interação interna entre os sócios, ao passo que a influência sobre a interação externa é praticamente nula.

Embora o modelo de negócio da NEBT Sigma permita o trabalho à distância entre os sócios, dado seu caráter tecnológico e virtual, o discurso de Sigma 4 dá pistas da relevância

dos encontros presenciais para o desenvolvimento da equipe, sua aprendizagem, e da empresa como um todo, especialmente por estar em sua fase mais inicial:

[...] eu creio que a gente *tá* numa fase que, se a gente tivesse uma localidade, um local *pra* trabalho *pra* que a gente pudesse, sei lá, pregar um cartaz e desenhar tudo que a gente tem que fazer, como um quadro... [...] eu creio que a gente focaria mais. Um local, assim, próprio para reunião, porque chegando ali o espírito seria totalmente voltado *pra* aquilo. Porque, por exemplo, às vezes a gente marca reuniões no Skype, às vezes domingo, 10h30 da manhã, né, 10h... E, assim, querendo ou não, você não *tá* vendo a pessoa e eu creio que isso é um pouco complicado, porque parece um pouco relaxado, que não *tá* focando tanto. [...] se eu *tô* com dúvida, eu já viro “o que que *tá* acontecendo aqui? Eu preciso entender isso, me explica”. [...] Apesar de que, é... dá *pra* gente trabalhar à distância. Mas eu creio que a gente demora muito mais *pra* poder fazer algo do que a gente poderia (SIGMA 4).

Com isso, a interpretação dos significados do discurso do sócio evidencia que a equipe Sigma enfrenta maiores dificuldades inclusive em sua interação interna, devido à falta de uma sede física. Comparativamente, identificou-se que a equipe Ômega, que dispõe de uma sede física com todos os recursos internos necessários para o trabalho, consegue interagir bem e evoluiu mais que a NEBT Sigma no mesmo período de tempo de um ano. Deve-se considerar, contudo, que a experiência em gestão da equipe Ômega é maior do que a da equipe Sigma, visto já possuir outro empreendimento.

A equipe Ômega se concentra em uma mesma sala, conforme mencionado na subseção anterior, o que, por meio da análise interpretativa empregada, possibilitou a identificação do significado de velocidade na comunicação e no desenvolvimento das atividades. Portanto, reafirma-se novamente a relevância do espaço físico para a interação e motivação dos membros de uma equipe e seus desenvolvimentos, conforme expõem Becker e Gasmann (2006), Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014).

Com relação à interação externa, verificou-se que mesmo quando existem outros empreendimentos no mesmo ambiente das NEBTs, as trocas com essas empresas não são tão intensas por parte das equipes não incubadas. É o que acontece com Ômega, por exemplo, pois, mesmo existindo outras empresas no mesmo prédio em que se localiza sua sede, a equipe revelou não ter conhecimento sobre os outros empreendimentos, conforme indica Ômega 1: [...] *assim, como eu trabalho muito aqui, fechado, eu não sei (sobre os outros empreendimentos)*. Assim, não se revelou o significado dessas interações no contexto de inserção das empresas não incubadas.

No caso de Sigma, que não possui sede física, verificou-se no ambiente da universidade a influência sobre as interações externas da equipe, visto os encontros do grupo ocorrerem em suas instalações e a maioria de seus membros ser composta por estudantes universitários. Assim, para a equipe, o principal significado atribuído à universidade refere-se à ampliação da rede de contatos, conforme evidenciado no seguinte discurso: *Pra gente, a questão da universidade em relação a ter contatos, ok, tudo bem. Acho que é algo que é bom, que ajuda bastante a gente a universidade. Porém, em relação a conteúdo, às vezes (SIGMA 2).*

O contato com professores e pesquisadores da universidade, porém, não é buscado pela equipe, conforme será aprofundado na próxima subseção. Isso, embora o ambiente facilite o estabelecimento dessas relações. Esse fato vai ao encontro das afirmações de Fontes e Coombs (1995) e Colombo e Delmastro (2002), acerca da menor propensão das NEBTs não incubadas em estabelecer relações formais de cooperação com outras entidades, especialmente universidades.

Por outro lado, o ambiente universitário influencia principalmente a relação interna dos sócios fundadores. Por frequentarem o mesmo curso superior, os membros da equipe Sigma acabam interagindo mais nesse ambiente e entre si, o que, interpretou-se, favorece o seu desenvolvimento:

A gente conversa muito com Sigma 1, mas acaba que, como nós encontramos mais vezes entre as aulas e, ao final delas, a gente fica conversando, então a gente acaba conversando mais entre a gente. O que é até bom porque já mostra lá na hora como que tá o desenvolvimento pra ver o que que já foi feito, o que que precisa ser feito, qual que é a dúvida e tira ela. Com Sigma 1 a gente conversa bastante pelo... (pausa de 5 seg.) *online* mesmo (SIGMA 2).

A exemplo do que fazem as NEBTs incubadas, externamente as equipes Sigma e Ômega buscam ainda o auxílio de mentores, investidores, familiares e outros empreendedores, além de analisarem os processos de seus concorrentes e estarem sempre em contato com fornecedores e clientes, relações essas que serão analisadas em maior profundidade nos próximos subtópicos.

Porém, a análise das experiências vivenciadas pelas equipes não incubadas em seus contextos de inserção permite a afirmação de que o ambiente em si em que as NEBTs não incubadas estão instaladas não oferece o apoio necessário para que essas interações aconteçam e, a partir delas, possa ocorrer o suporte e direcionamento à equipe. Todo contato é

buscado a partir das redes de relacionamentos dos sócios, reforçando o que apresentaram Fontes e Coombs (1995), Colombo e Delmastro (2002) e Brown e Mason (2014).

6.2.1.3 Suporte e direcionamento interno e externo

Tendo analisado o que o contexto oferece de recursos tangíveis às NEBTs incubadas e qual sua influência sobre a interação interna e externa dos sócios, nessa subseção, seguindo a recomendações de Lans et al. (2008) e Wong (2004), buscou-se analisar se, e como, o contexto proporciona o suporte e direcionamento interno e externo aos membros de uma equipe. Isto é, quais são os recursos sociais formativos aos quais a equipe tem acesso, se ela recebe algum suporte e direcionamento por parte de familiares, investidores, especialistas, gerentes de incubadoras, outros empreendedores e se realiza análise de concorrentes para processo de *benchmarking*.

Em acordo com as diretrizes do modelo Cerne 1, processos-chave de qualificação, consultoria, planejamento e assessoria, as incubadoras Zeta e Tetha oferecem diferentes serviços de apoio e capacitação aos empreendedores incubados em cinco diferentes áreas: desenvolvimento do empreendedor, desenvolvimento da capacidade de gestão, desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento de mercado e desenvolvimento de capital (planejamento financeiro, prospecção de investimentos e identificação de linhas de fomento).

Essas capacitações são realizadas de maneira formal, por meio de cursos, eventos, treinamentos, palestras e consultorias, geralmente obrigatórios a todos os incubados desde o momento de seu ingresso, assim como indicam na literatura Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014), Phillips (2002) e Bergek e Norrman (2008). E de maneira informal as equipes capacitam-se por meio de conversas com outros empreendedores incubados e também com os gestores das incubadoras, assim como afirmam Scillitoe e Chaakrabarti (2010).

Notou-se que as incubadoras procuram ainda divulgar e subsidiar a participação das equipes de NEBTs em cursos e eventos externos, não obrigatórios. Contudo, o apoio à participação fica condicionado à percepção da pertinência desses eventos para o desenvolvimento da equipe e do negócio. Assim, conforme suportam Bøllinhtoft e Ulhøi (2005), destaca-se que o desenvolvimento dos empreendimentos incubados é buscado de maneira personalizada a depender do nível de maturidade em que se encontra cada NEBT.

Isto é, revelando-se o desenvolvimento das NEBTs, no estágio inicial os empreendedores aprendem a desenvolver o modelo de negócio, fase mais embrionária de todo o processo, e ao final já evoluíram para a capacitação em inteligência de mercado.

Curiosamente, para o segmento de T.I.C., os gerentes das incubadoras afirmaram não ser necessária a realização de pesquisa aplicada, pois a própria equipe da NEBT geralmente desenvolve seu capital intelectual. Mas, quando a pesquisa é necessária, a incubadora responsabiliza-se por contatar os pesquisadores da universidade e também consultores externos para apoio ao desenvolvimento tecnológico das empresas.

A partir da análise interpretativa dos significados presentes no discurso do Gerente Tetha, percebeu-se indícios de que o auxílio constante buscado pelos incubados faz com que toda a equipe gestora da incubadora também seja levada a aprimorar seus conhecimentos:

De forma compulsória, ou não, a gente acaba sendo obrigado a ter um maior conhecimento sobre a atuação deles, atuação do negócio, mas acho que isso enriquece bastante a nossa atuação, até mesmo para saber lidar ou buscar apoios específicos e que são necessários para cada tipo de empreendimento.

Com isso, verificou-se que uma equipe gestora de incubadora é levada a aprender sobre as especificidades de cada um de seus empreendimentos incubados, no intuito de oferecer o melhor suporte aos seus desenvolvimentos, fato que corrobora as afirmações de Scillitoe e Chaakrabarti (2010).

O acompanhamento periódico por parte das incubadoras é uma exigência prevista no edital de seleção e a ele estão atreladas as entregas de diferentes documentos, como plano de negócio atualizado e relatório mensal das atividades, juntamente com o balancete do período. Para garantir a efetividade desse acompanhamento, Tetha designa um consultor específico para cada NEBT incubada, chamado de consultor de negócio.

Conforme revelou o Gerente Tetha, esses consultores de negócio são considerados como *coaches* das empresas e suas equipes, oferecendo-lhes suporte e direcionamento. Verificou-se que eles conhecem os aspectos gerais das NEBTs, dão suporte aos empreendedores, auxiliam em suas demandas, cobram as entregas, buscam motivar a equipe e acompanham as empresas desde o início do processo de incubação até o seu término. Para as necessidades pontuais que possam emergir no decorrer do processo, outros consultores são contratados pela incubadora para ajudar os empreendedores.

Já, com relação à incubadora Zeta, percebeu-se no discurso da Gerente Zeta a aversão ao processo de *coaching*, o sentido pejorativo atribuído à profissão: *Fala assim: “master coach não sei das quantas” [...] eu não acredito muito nessa pessoa que vem para resolver.* Assim, a incubadora dá preferência às consultorias tradicionais em temas específicos, seja pela equipe interna ou por contratados externos à incubadora. Porém, não é disponibilizado

um consultor para acompanhar todo o processo de incubação de cada NEBT, como acontece em Tetha.

Com relação ao processo de mentorado, Zeta iniciará sua implementação já no ano de 2017, seguindo as diretrizes do modelo Cerne. Enquanto o Gerente Tetha afirmou que esse processo já existe na incubadora, mas de maneira informal, pois os empreendedores de NEBTs com maior nível de maturidade costumam orientar aqueles com menor experiência, sejam eles graduados ou não.

Os benefícios das trocas de conhecimentos entre empreendedores incubados e entre esses e graduados é apontado pelo modelo Cerne e também pela literatura internacional, conforme expõem Bøllinhtoft e Ulhøi (2005), Tötterman e Stein (2005), Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014). E, conforme observado pela pesquisadora, em Tetha, a relação de mentor com *mentee* costuma se estabelecer naturalmente, visto que são nas conversas informais que os empreendedores buscam conselhos para superar as dificuldades enfrentadas, uma forma de suporte e direcionamento.

Interpretou-se que essas dificuldades são resultados de pontos falhos do próprio sistema de incubação, pois costumam ser relacionadas a questões mais técnicas sobre as quais os empreendedores possuem maior domínio ou conhecimentos do que os gerentes, conforme evidencia o discurso do Gerente Tetha:

Eles dão dicas inclusive para a incubadora. Falam faz isso para a incubadora, relacionado a marketing digital, você vai ver que vai dar mais resultados, vai atrair mais projetos. Aí eles têm muito pessoal e eles têm muita *expertise*. [...] São coisas que às vezes a gente nem sabe que existe.

Informalmente e frequentemente também é buscado pelas equipes o apoio dos gestores das incubadoras para a resolução de problemas e conflitos entre os sócios fundadores das NEBTs. Isso, percebeu-se, se deve ao desejo de serem mais assertivos e, segundo o discurso do Gerente Tetha, os próprios empreendedores preferem algo mais pessoal, uma conversa com o gerente da incubadora, por exemplo, a um treinamento: *Querendo ou não, o que eles mais buscam apoio não é de consultor, não é de professor, e sim da parte de coordenação da incubadora* (GERENTE TETHA).

O discurso do sócio Alfa 2 é revelador da influência das interações informais com a gestora da incubadora para a experiência de aprendizagem da equipe:

É importante (o contato com a gerente) porque ela já tem muita experiência nessa área, né. Então ela já lidou com diversos tipos de empresa... Por mais que a gente esteja aqui, tenha contato com essas empresas, ela já teve com

todas, né, então... [...] nesse sentido, ela ajuda bastante, ela tem experiência com esses eventos que surgem, então ela *tá* sempre informando a gente... dando algumas dicas...

A partir dos significados dos discursos do Gerente Tetha e de Alfa 2, considera-se que é reforçada a ideia de fluxo de conhecimentos *ad hoc*, isto é, nas incubadoras o conhecimento costuma ser repassado de maneira mais intensa por meio das interações entre empreendedores incubados e também pelos aconselhamentos dos gerentes e consultores, conforme apontado por Becker e Gasmann (2006).

Percebendo a relevância dessa integração informal, Zeta busca intensificar esses momentos. Dada sua evolução para centro de empreendedorismo e incubação, está em processo de implementação na incubadora o “Programa Lições Aprendidas”, que objetiva colocar incubados e graduados em contato, a fim de que troquem experiências e conselhos.

O significado da relevância que o contato intensificado com os empreendedores de empresas graduadas tem para as equipes incubadas é evidenciado no discurso de Alfa 2: [...] *de certa forma, eles (graduados) já passaram por tudo que a gente tá passando, né, assim, e já tiveram uma experiência próxima. Então é bom você ter essa relação pra ter essa troca de experiência.* Ou seja, as trocas de experiências provenientes dos fenômenos vivenciados no dia a dia de cada equipe, de seus mundos vividos (*Lebenswelt*), podem servir de direcionamento e suporte àqueles que estão iniciando sua caminhada.

Tanto o programa de mentoria como o de lições aprendidas foram inspirados em metodologias de aceleradoras, revelou a Gerente Zeta, estando alinhado com os direcionamentos do modelo Cerne e também com a proposta da terceira geração de incubadoras, apresentada por Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014).

No que diz respeito ao direcionamento e apoio para busca de investimentos, o Gerente Tetha informou haver uma acentuada demanda pelo auxílio financeiro e a incubadora oferece todos o aconselhamento e ajuda possíveis, explicando os prós e os contras de se ter um investidor no negócio. Segundo o gerente, esse processo só acontece caso o interesse parta da própria equipe da NEBT incubada.

Utilizando-se da rede de contatos da incubadora, na fase inicial do negócio, são buscados editais de subvenção, já, na fase de introdução mercadológica, é dada preferência aos investidores individuais. Quando da etapa de aplicação do recurso recebido, especialmente quando proveniente de editais, a incubadora fornece todo o suporte e orientações necessários às equipes.

Percebeu-se, contudo que algumas restrições são impostas pelas incubadoras à participação de investidores no negócio, o que acaba por limitar o acesso das NEBTs a esses recursos, que no Estado de Goiás são escassos, conforme indicaram os gerentes entrevistados. E, diferentemente do que acontece em Tetha, em Zeta a maior parte dos empreendedores incubados não busca investidores, inclusive são incentivados pela Gerente Zeta a não aceitarem investimentos, pois, em sua visão, a presença de terceiros pode atrapalhar o desempenho da equipe. Somente quando a NEBT e sua equipe atingirem determinado grau de maturidade e o investimento for realmente indispensável, a gerente indica o uso do recurso.

Com relação à proximidade física e intelectual com as universidades nas quais se localizam, os gerentes entrevistados afirmaram trazer um respaldo maior às ações das incubadoras e atrair projetos mais interessantes do que os de incubadoras independentes. Tanto Zeta, quanto Tetha preveem, além do acesso a laboratórios, auditórios e bibliotecas das universidades, o apoio na identificação e intermediação de contatos com professores e pesquisadores das instituições, o que, para eles significa o [...] *aprimoramento tecnológico dos produtos, processos e serviços*, conforme exposto pela Gerente Zeta.

Sustentando as afirmações de Guimarães e Azambuja (2009), na visão dos gerentes, os nomes das universidades, por serem respeitados, também ajudam a dar suporte aos projetos e isso acaba por facilitar o estabelecimento de parcerias e alcance de investimentos. Já que, por serem microempresas nascentes, as NEBTs não possuiriam muita credibilidade no mercado, caso atuassem sozinhas.

Analisando o suporte e direcionamento sob o ponto de vista das equipes incubadas Alfa e Beta, percebeu-se que ambas consideram o processo de incubação como burocrático. Contudo, o discurso do sócio Beta 1 permite evidenciar a relevância do processo para o desenvolvimento da equipe incubada e de suas atividades:

Eu acho que ela é bem burocrática, ela pede muito documento. E, embora eu ache extremamente chato, eu acho extremamente necessário. Porque isso exige um nível de organização que, às vezes, naquele oba-oba “ah, a ideia é bacana”, e aí tem uma ideia de *cá*, tem um cara de negócios de *lá*, a gente não tinha o costume de documentar nada! [...] E toda essa evolução é porque a gente entendeu que “olha, a gente precisa documentar tudo!”. A gente precisa documentar *pra* incubadora, a gente precisa documentar *pra* gente. [...] É... [pausa de 10 seg.] e, assim, aumentou 1001% a qualidade do que a gente faz, sabe? (BETA 1)

Além disso, o contato com os gerentes, muitas vezes de maneira informal, foi identificado como um dos pontos mais positivos no processo de incubação, pois é possível aprender com a vasta experiência desses gestores, revelaram os discursos das equipes de Alfa

e de Beta. Para os sócios, a possibilidade de ampliar a rede de contatos das NEBTs, por meio do acesso à rede da própria incubadora e também dos demais incubados, e o acesso a editais específicos de subvenção também foram elencados como fatores decisivos na decisão por incubar.

Contudo, as opiniões das equipes incubadas sobre o contato com investidores e a relação com as universidades diverge daquela dos gerentes. Segundo o sócio Beta 1, *se o negócio for bom, ele funciona por si só*, já para Alfa 1, *A gente não tá muito no momento, talvez nunca estará [...] nosso (projeto), como é tecnologia, às vezes, o investidor não vai te ajudar tanto, vai só te forçar, né, te azucrinar*. Os sentidos desses discursos contrariam as discussões desenvolvidas no quarto capítulo dessa dissertação, acerca da relevância do suporte oferecido por investidores para a aprendizagem de uma equipe.

Contudo, embora não busquem o apoio financeiro imediato, as equipes incubadas demonstraram reconhecer a importância das chamadas “janelas de oportunidade” para realização de investimentos. Isto é, conforme revelaram, caso seja necessário escalar o empreendimento, ou seja, fazê-lo crescer sem que proporcionalmente se elevem os custos, e não haja recursos próprios, a equipe buscará aproveitar oportunidades de investimento, a fim de que o negócio cresça e a empresa não morra, estando alinhada essa interpretação com as proposições de Storey e Tether (1998).

Percebeu-se ainda que as equipes não consideram o auxílio dos investidores como fonte potencial para suas aprendizagens, diferentemente do que é apresentado na literatura por Lans et al. (2008). Para a equipe da NEBT Beta, os conhecimentos atrelados à questão financeira são buscados em eventos competitivos, nos quais precisam apresentar soluções para problemas de grandes empresas, podendo receber prêmios por isso. A partir da análise interpretativa das experiências particulares dos sócios, identificou-se que nesses eventos a equipe tem a oportunidade de conversar informalmente com os gestores de empresas estabelecidas e, com isso, adquirir novos conhecimentos e experiências.

Quanto ao papel da universidade no desenvolvimento do negócio, verificou-se ser baixo. Dado o segmento de T.I.C, os estudos e pesquisas aplicadas costumam ser realizados pelas próprias equipes e, deste modo, as NEBTs Alfa e Beta, mesmo com o acesso facilitado, nunca buscaram o auxílio de professores ou pesquisadores das universidades, com exceção dos consultores contratados pelas incubadoras.

Embora não seja considerado difícil o recrutamento de professores e pesquisadores que ofereçam suporte e direcionamento aos incubados, o discurso do gerente Tetha permite

observar a dificuldade em fazer com que professor e empreendedor acompanhem os tempos um do outro: [...] *tem empreendimento aqui que 'Ah, preciso implementar uma parte de inteligência artificial no meu sistema que é de TI', pra ele, ele quer que o professor desenvolva isso em um mês e, às vezes, não é bem assim.*

A análise interpretativa dos significados do discurso do sócio Beta 1 dá pistas da razão atribuída ao receio em buscar o suporte de acadêmicos, bem como revela a preferência pela aprendizagem pela prática:

Nós chegamos a cogitar a possibilidade, às vezes, de um professor ou outro analisar um código nosso, de um projeto, só que, assim, até aquele sentimento de “poxa, professor não vai entender o que a gente tá fazendo agora”. Os caras são bitolados pelo lado acadêmico, sabe? “Será que eles vão dar um *feedback* de fato *pro* que a gente precisa?”. [...] E a gente pensava isso, que o cara mais ia confundir do que ajudar e a gente dispensava. Isso aconteceu várias vezes, é... Então eu diria assim, o contato com o lado acadêmico da universidade, fora a incubadora, é pequeno ou quase nulo. [...] Não por achar que ele (professor) não conhece do assunto, muito pelo contrário, os caras conhecem muito mais do que a gente, mas quando se trata do lado comercial, a coisa muda um pouco. [...] E aí como é que eu vou falar *pro* cara que me ensinou gerência de projeto que comercialmente não é assim? Ao invés de parar e escutar ele (professor), eu prefiro ir fazer e aprender com o erro. Eu acho que é melhor do que ficar parado, enfim, do que ficar escutando. Agir, *pra* gente, sempre fez muito mais sentido. [...] De fato tem a ver com o ritmo com o qual a gente faz as coisas e acerta e erra.

Desta forma, confirmou-se o que foi apontado por Guimarães e Azambuja (2009) acerca da dificuldade de acompanhamento das NEBTs ao ritmo das universidades. Percebeu-se pelos discursos das equipes que, no lugar da pesquisa e suporte acadêmico, elas conferem acentuada relevância à aprendizagem pela prática, fato que será discutido em maior profundidade nas próximas seções da dissertação e está alinhado com as considerações de Cope (2005b) e Politis (2005).

Sobre o respaldo que os nomes da universidade e incubadora proporcionam, interpretou-se a unanimidade nos discursos das equipes incubadas: dependerá de cada situação. Pois, caso seja informada a incubação em eventos de *networking* com outros empreendedores, não há problema, segundo as equipes, pois isso confere credibilidade. Contudo, para negociações com clientes, os empreendedores afirmaram não ser positivo informar que são incubados, pois passaria a imagem de inexperiência, que pretendem evitar.

Assim, verificou-se a não concordância dos discursos das equipes com o que apontam os estudos de Rothschild e Darr (2005), Becker e Gasmann (2006) e Guimarães e Azambuja (2009) sobre o tema. Pois o suporte, direcionamento e respaldo oferecidos pelas universidades

não são aproveitados em sua plenitude pelos empreendedores incubados, embora os gestores das incubadoras reconheçam o potencial dessa interação. Com isso, supõe-se que as trocas de conhecimentos entre incubadora e universidade são prejudicadas, limitando o potencial de aproveitamento de ambas as partes.

Embora recebam suporte e direcionamento das incubadoras, nas tarefas cotidianas as equipes das NEBTs são responsáveis por organizar e dividir as funções entre os sócios fundadores. Os significados presentes na fala de Beta 2 são reveladores dessa condição: [...] *desde a prospecção até a entrega do produto, cada um tem a sua tarefa específica.*

O planejamento e direcionamento dessas atividades também são realizados pela equipe e quando surgem dúvidas, problemas ou na época de entregarem os relatórios periódicos às incubadoras, notou-se que as equipes mantêm um contato maior com os gerentes. Mesmo havendo a divisão de funções, as tarefas são desempenhadas de forma complementar entre os sócios, tanto em Alfa, quanto em Beta, conforme explicitado na fala do sócio Alfa 2:

É, na verdade, é... [pausa de 9 seg.] uma complementa a outra. Porque, apesar da gente mexer no mesmo sistema e na mesma área, digamos assim, ele fica mais voltado *pra* parte de desenvolvimento, e eu mais *pra* uma parte de desenvolvimento também, mas, digamos assim, eu mexo mais com o esqueleto do sistema e ele mexe mais com o corpo, assim, entendeu? A fisionomia, a visão do sistema...

Assim, verificou-se que essa complementariedade, impulsionada por um amplo e aberto sistema de *feedback* entre os sócios, faz com que possam aprender uns com os outros, suportando as afirmações de Parboteeah, Hoegl e Muethel (2015). Conforme evidenciam os significados dos discursos dos sócios:

A gente tem total liberdade de passar *feedback* um *pro* outro, sem problema nenhum. A gente não se acanha por causa disso. Eu acho que a gente sabe separar muito bem o profissional do pessoal. Então, quando eu critico alguma coisa, quando eu falo de alguma coisa que o Beta 1 *tá* executando, que o Beta 2 *tá* executando, a gente sabe muito bem resolver isso (BETA 3).

A gente sempre conversa sobre as nossas tarefas. [...] O que a gente faz *pra* aprender um com o outro é conversar entre si. Não tem nenhuma reunião formal, a gente conversa enquanto tem outras pessoas lá (na sede da empresa), não tem dessa (BETA 2).

No caso da NEBT Beta, em um momento de observação foi presenciada a influência de empreendedores de outras empresas no direcionamento das atividades da empresa, pois desenvolviam um projeto conjuntamente. Para o sócio Beta 2 essa interação traz um significado de suporte, auxílio mútuo, conforme nota-se em seu discurso:

[...] galera lá também troca ideia... A gente soluciona o problema do cara, às vezes... a gente tem um cara que trabalha com a gente que é o nosso concorrente. Então, não é um concorrente do mercado goiano, mas ele atua em São Paulo. Mas tira dúvida com a gente, ele é designer, então, às vezes eu ajudo ele com programação, às vezes ele nos ajuda com design, então não tem essa. Quando a gente precisa de alguma coisa, a gente passa *pra* ele, quando ele precisa de alguma coisa, ele passa *pra* gente...

A interpretação dos significados das falas de Beta 2 revelam o benefício do ambiente aberto, inspirado em no modelo de *coworking*, para as trocas de conhecimentos entre os empreendedores. Curiosamente, embora a NEBT Alfa seja incubada na modalidade residente, em uma incubadora que exige a presença de pelo menos um sócio de cada equipe no horário comercial (8h-18h), não foi presenciada a interação dos sócios com outros incubados, ou mesmo entre outros empreendedores nos momentos de realização das observações.

A aplicação da AFI a nível mais externo, analisando-se a influência das famílias dos empreendedores, possibilitou o entendimento de que elas não costumam oferecer suporte, que não o emocional, e também não auxiliam nas questões empresariais das equipes. Atribui-se a explicação para isso ao fato de que, embora os pais de Alfa 1, Alfa 2, Beta 1 e Beta 2 sejam empreendedores, seus segmentos de atuação são mais tradicionais (empresa de transporte, padaria, loteria e oficina automobilística). A área tecnológica, conforme indicaram as equipes, exige um modelo de negócio diferente dos segmentos tradicionais, fazendo com que as famílias não aceitem com facilidade as decisões das equipes por empreender.

Os significados inerentes ao discurso do sócio Beta 2 revelam a dificuldade enfrentada pela equipe devido à falta de apoio e às cobranças familiares:

Então foi uma barra muito complicada. Desde aguentar a família, porque “ah, e aí? Esse negócio não vai *pra* frente?”, “ah, olha aqui, tem um emprego bom”. Então, isso era coisa que a gente ouvia constantemente. E a gente partiu do zero, do zero, sabe? (BETA 2).

A falta de apoio familiar, contudo, foi minimizada pela presença de um *coach* desde o início da incubação da equipe Beta, que também atuou como mentor. Com isso, em raros momentos os sócios fundadores precisaram buscar consultoria de alguém de fora da incubadora, conforme revelaram. Quando aconteceu, foi devido a um problema jurídico. Desta forma, a equipe revelou que quando surgem problemas pontuais, cujos conhecimentos e orientações recebidos no processo de incubação não são suficientes para resolvê-los, eles recorrem a outros profissionais ou empreendedores.

No caso da equipe Alfa, como não possuíam um *coach* ou mentor designado pela incubadora, os sócios buscaram dois profissionais externos conceituados, com vasta

experiência na área técnica relacionada ao negócio. Os significados do discurso do sócio Alfa 1 são reveladores daquilo que a equipe alcançar com esse contato: [...] *são pessoas, empresários da área, com bastante experiência nessa parte de telemarketing, que é o que a gente tem maior pretensão de atingir* (ALFA 1).

A relevância de mentores é evidenciada pelo discurso de Beta 1, único empreendedor incubado que afirmou possuir mentores que o auxiliam em questões pessoais e também de negócios: *Eu vejo esses caras, poxa, eu quero aprender com esses caras! Colo neles!* Essa afirmação vai ao encontro do que propõem Antonello e Godoy (2011) e St-Jean e Audet (2012).

Acerca do último aspecto sobre suporte e direcionamento abordado no modelo teórico direcionador da pesquisa, corroborando o que é apresentado por Lans et al. (2008), identificou-se que ambas as equipes incubadas, Alfa e de Beta, buscam analisar concorrentes rotineiramente, a partir das recomendações das incubadoras. Contudo, diferentemente do que a literatura aponta, por meio da aplicação da AFI percebeu-se que essa análise vai além do objetivo da realização de *benchmarking*, pois ela permite um aprendizado mais amplo que possibilita conhecer melhor o mercado, o nicho de atuação, para que possam precificar o produto/serviço e aperfeiçoá-lo. Ou seja, auxilia os empreendedores na tomada de decisões mercadológicas estratégicas para o negócio.

Com relação às equipes não incubadas, Ômega e Sigma, verificou-se que o suporte e direcionamento interno são realizados pelos próprios membros das equipes, sendo o planejamento realizado conjuntamente pelos sócios. Foi estabelecido ainda nas NEBTs não incubadas o hábito do diálogo e *feedback* informal entre os membros das equipes, o que, percebeu-se, constitui-se em um artefato da cultura das empresas, alinhando-se a relevância desse hábito com as afirmações de Parboteeah, Hoegl e Muethel (2015).

Contudo, no caso de Sigma, a interpretação dos discursos possibilitou à pesquisadora perceber o receio que alguns sócios sentem em transmitir *feedbacks*, visto verem na figura de Sigma 1 o professor que outrora os avaliava em sala de aula, dado que foi por meio dessa relação professor-aluno que os membros da equipe se conheceram.

Notou-se que, dada essa visão e também pelo fato de ser Sigma 1 quem mais possui experiência na equipe, ele fica responsável por direcioná-la internamente, tendo assumido o papel de líder. Com isso, costuma organizar e orientar as reuniões presenciais e também repassar ao grupo os *feedbacks* recebidos nas reuniões individuais que realiza esporadicamente com cada um dos sócios. Assim, notou-se que a comunicação, o

desenvolvimento da equipe e sua aprendizagem são impactados negativamente, conforme será discutido nas próximas seções.

A análise permitiu ainda perceber que, com o intuito de facilitar a organização interna das atividades, as equipes Sigma e Ômega se utilizam de quadros de tarefas, sendo ele físico no caso de Ômega e virtual no de Sigma, visto a NEBT não possuir sede física. Nessa organização as tarefas são individuais, mas complementares, o que otimiza o desenvolvimento das empresas.

O compartilhamento das atividades, fenômeno experienciado nas relações cotidianas das equipes, ainda que ocorra por meio *online*, como acontece em Sigma, revelou o significado de envolvimento, participação conjunta, complementação de esforços entre os membros da equipe nas discussões de planejamento: [...] *quando alguém implementa uma função, ele disponibiliza essa função no repositório remoto que aí cada um, quem quiser pode ir lá, acessar, ver o que que ele fez, modificações... coisa e tal e criticar, “ah, tá bom”, “tá ruim”, o que que pode melhorar* (SIGMA 6), sendo considerado um tipo de suporte e direcionamento interno.

Entretanto, a análise realizada possibilitou a percepção de que o fato da NEBT Sigma não possuir uma sede física reflete negativamente no suporte e direcionamento interno, pois os membros da equipe acabam se dispersando, se envolvendo com outras atividades que realizam fora da NEBT, já que não se dedicam exclusivamente à empresa. Assim, acredita-se que a existência de um espaço físico para uso exclusivo da equipe poderia impulsionar o desenvolvimento da NEBT e também dos sócios.

Externamente, as equipes não incubadas Ômega e Sigma buscam o auxílio de mentores, investidores, especialistas e outros empreendedores, além de analisarem constantemente os processos de seus concorrentes. E, visto não disporem de suporte e direcionamento especializados, como os oferecidos pelas incubadoras, notou-se que todo contato é buscado a partir da rede de relacionamento das próprias equipes, corroborando as afirmações de Brown e Mason (2014).

A equipe Ômega passou por um processo de mentoria com um empreendedor da cidade de Goiânia que a auxiliou em diferentes pontos de dificuldade no desenvolvimento do empreendimento, mantendo-se atualmente como conselheiro externo da empresa. Já a equipe Sigma não buscou o apoio de mentores, pois considera estar numa fase muito inicial do empreendimento, sendo o processo de mentoria considerado pela equipe como algo adequado a empresas que se encontram com seus processos mais evoluídos, conforme destaca-se no

discurso de Sigma 1: [...] *a gente viu que parecia muito mais coerente a gente focar no produto hoje. E aí depois pensar em algo semelhante.*

Com relação a *coaches* nenhuma das equipes não incubadas pesquisadas revelou ter buscado o suporte e direcionamento de um profissional com esse perfil. No discurso do sócio Ômega 1 percebe-se uma aversão semelhante àquela demonstrada pela Gerente Zeta ao profissional *coach*: *Principalmente porque, o seguinte, eu tenho uma política assim ó: o que você precisa hoje em dia, o que as pessoas precisam em geral, é menos motivação e mais disciplina.*

Mesmo não buscando o apoio de mentores ou *coaches*, a equipe Sigma viu a necessidade de procurar o suporte de um especialista, um advogado para orientá-la nas questões jurídicas do empreendimento, dado a ausência de habilidades e conhecimentos dos sócios nessa área e o fato do contexto de trabalho não oferecer esse suporte.

No que tange a investimentos, os sócios fundadores de Ômega, embora possuam um investidor na empresa, chamado de investidor-anjo, linguagem popularmente utilizada no meio tecnológico para designar investidores que apoiam NEBTs, consideram o papel desse ator como limitado ao caráter financeiro, não havendo trocas de conhecimentos entre eles, rejeitando, portanto, o que é apresentado por Lans et al. (2008) sobre a importância dos conhecimentos dos investidores para os novos empreendedores. No discurso de Ômega 1 ilustra-se essa situação:

[...] *a gente acaba não ocupando o tempo deles, a gente não foi buscar alguma orientação, assim, e daí, da mesma forma, como eles são muito ocupados, eles também não têm tempo pra vir “aí, vamos conversar?”. Então a nossa relação ela é muito profissional e mais de prestação de contas.*

Mesmo não tendo procurado o apoio de investidores, a equipe Sigma revelou ter buscado subsídio financeiro por meio da participação em um edital público de fomento a empresas tecnológicas. Contudo, apoiando a literatura sobre o tema (FONTES; COOMBS, 1995; COLOMBO; DELMASTRO, 2002), devido ao fato de seu contexto de trabalho não proporcionar o fácil acesso a direcionamentos profissionais que pudessem prepara-la, a equipe não conseguiu o recurso de que necessitava.

Assim, dada a dificuldade imposta pelo contexto ao acesso a recursos sociais formativos às equipes não incubadas, notou-se que os empreendedores de Sigma e Ômega buscam participar mais ativamente de eventos da área de empreendedorismo e também de suas áreas técnicas, com o objetivo de adquirirem novos conhecimentos para a equipe. Aproveitam esses eventos ainda para aumentar suas redes de relacionamento.

Para compensar a ausência de um suporte contextual constante, verificou-se que informalmente as equipes buscam também o apoio de grupos virtuais de empreendedorismo e de amigos empreendedores que possam auxiliar na resolução de alguma questão mais pontual. Como exemplo, identificou-se por meio da AFI que o exossistema³ de relacionamento do sócio Ômega 1 possibilitou a aprendizagem da equipe sobre o melhor modelo de negócio para a NEBT, visto esse modelo ter sido indicado por um dos amigos de seu sócio, Ômega 2.

A análise de concorrentes por meio da observação, a exemplo do que fazem as equipes das NEBTs incubadas, também se mostrou potencial para ajudar as equipes não incubadas a orientarem seus negócios, indo além da aplicação da técnica de *benchmarking*, contrariando novamente, portanto, as afirmações de Lans et al. (2008). Essa análise observacional revelou-se uma fonte potencial de aprendizagem, conforme revela o seguinte discurso:

A gente busca bastante é... especialmente observar como a ferramenta funciona, né, o que que ela proporciona, ver os tipos de pessoas que estão utilizando aquele tipo de ferramenta uh... [pausa de 5 seg.] ver opiniões, o que *que* o pessoal pede *pra* que aqueles produtos venham a implementar, que seria um diferencial que a gente poderia ter e ganhar o mercado deles, né. Então, assim, a gente fica atento, fica atento a isso (SIGMA 4).

Assim, interpretou-se que a aprendizagem sobre as ações dos concorrentes auxilia as equipes na oferta de produtos e serviços, a analisarem a percepção de valor de seus clientes e a precificarem, por exemplo.

E, do mesmo modo que acontece com as equipes das NEBTs incubadas, notou-se que para as equipes não incubadas o principal significado atribuído a seus familiares é o de suporte emocional, considerado relevante para o processo empreendedor, que exige equilíbrio psicológico do indivíduo, conforme pontuado por Ômega 2. Os significados atribuídos às falas de Ômega 1 são reveladoras de que o histórico empreendedor desses indivíduos pode ajudar uma equipe a se inspirar:

E na minha família, de empreendedor, é só meu pai, assim. Na verdade, é... umas das coisas que mais me deixou motivado para empreender foi até isso mesmo, porque meu pai teve 23 irmãos, ao todo são 24... Meu avô era meio custoso [risos]. E o único filho que conseguiu ter uma estrutura financeira um pouco melhor, por exemplo, eu tive boas escolas *pra* estudar, fiz intercâmbio... então foi a minha, né, foi a do meu pai. Então, assim, foi essa vontade de empreender, de mudar as coisas, de resolver problemas, que fez

³ Exossistema se refere a um ou mais ambientes nos quais o indivíduo não participa diretamente, mas sofre influência dele(s), tais como rede de amigos e familiares dos sócios (BRONFENBRENNER, 1996).

com que ele seguisse *pra* um nível melhor, né? Então o que me inspirou foi isso, foi ele ter conseguido se virar pelo empreendedorismo.

Mesmo não buscando o suporte para a gestão junto a familiares, a análise compreensiva dos relatos das equipes não incubadas levou ao entendimento de que as experiências anteriores, em suas infâncias, por exemplo, quando acompanhavam familiares empreendedores em suas rotinas, vivenciando a experiência cotidiana do empreendedorismo, possibilitou o aprendizado sobre algumas questões de gestão, corroborando as colocações de Hamilton (2011) e Quan e Huy (2014), conforme será discutido na seção sobre Capital Humano e Social da Equipe (p. 131).

Com isso, a análise interpretativa permitiu verificar a não influência da família sobre o suporte e direcionamento aos empreendedores, sejam eles de equipes incubadas ou não. Fato esse atribuído ao caráter tecnológico das NEBTs.

6.2.1.4 Comunicação

Segundo Lans et al. (2008), tendo em mente o contexto em que as equipes e suas NEBTs encontram-se inseridas, deve-se analisar tanto os aspectos formais da comunicação quanto os informais que possam influenciar a aprendizagem. Desta forma, essa subseção ocupa-se da análise desses aspectos com relação às equipes incubadas e não incubadas.

Conforme discutido anteriormente, o ambiente de incubação é considerado burocrático e exige dos incubados a entrega formal de diferentes documentos, tais como:

- i. canvas (modelo de negócio);
- ii. plano de negócio atualizado;
- iii. demonstrativos contábeis que comprovem a saúde financeira da NEBT;
- iv. plano de marketing;
- v. plano tecnológico;
- vi. protótipos e produtos e serviços desenvolvidos;
- vii. formalização e estrutura da empresa;
- viii. formulário de avaliação das consultorias.

Além da requisição desses documentos, verificou-se que são realizadas periodicamente reuniões de acompanhamento entre gerentes e incubados, normalmente, a cada seis meses. Sendo que há flexibilidade para agendamento de outros encontros no intervalo entre essas reuniões, a depender da necessidade de cada incubado. Assim, os gerentes devem estar a par de todas as ações e projetos das NEBTs, a fim de que possam

avaliar seus desenvolvimentos. E, respeitada a propriedade intelectual, quando o sigilo será mantido pelos sócios, a transparência deverá ser total, garantiram os gerentes.

Embora as incubadoras exijam em seus manuais de normas e procedimentos que toda comunicação, ainda que sejam elogios ou sugestões, seja formalizada por meio de e-mails ou cartas, isso não foi verificado na prática. Pois, conforme análise realizada, a comunicação entre gerentes e incubados frequentemente acontece de maneira informal, excetuando-se as entregas formais anteriormente mencionadas. Com isso, evidenciou-se na fala da Gerente Zeta a relevância de trocas de informações e o processo de aprendizagem mútuo decorrente das interações informais entre gerentes e incubados:

Acho que o maior momento de aprendizado que temos aqui é quando eu sento com eles para conversar. E às vezes você começa a conversar sobre algo que não é nada a ver e eu acho que acaba sendo um grande aprendizado. Cada vez que eu converso com os meninos, eu sinto que é um aprendizado muito grande, sabe? Até mesmo de ideias, assim, como o 'Lições Aprendidas' foi ideia de um incubado, o processo de *coworking* também. Então tudo isso foi ideia dele, que numa conversa informal tal, a gente foi agregando.

Assim, os significados do discurso da gerente dão pistas de que a proximidade e transparência na comunicação entre gerentes e incubados e, especialmente, a informalidade possibilitam o próprio desenvolvimento das incubadoras. Fato que corrobora as afirmações de Scillitoe e Chakrabarti (2010).

A nível interno, as incubadoras oferecem toda a infraestrutura física e tecnológica para que haja uma comunicação eficiente entre os sócios, conforme discutido em subseções anteriores. Mesmo em Beta, incubada na modalidade não residente, os sócios dispõem de todos os recursos necessários, estando conectados 24 horas por dia, hábito que passou a fazer parte da cultura da empresa, conforme mencionou Beta 1. Além disso, percebeu-se que as experiências vivenciadas pela equipe a levou a priorizar a comunicação informal, descontraída, fazendo isso também parte de sua cultura. Inclusive no site da empresa, a pesquisadora pôde observar o uso dessa comunicação informal pelo uso de gírias, expressões cotidianas e abreviações como “vc” para designar “você”, considerada uma forma de aproximação entre empresa e cliente.

Foi percebido também que as equipes fazem uso dos recursos tecnológicos mais avançados, como aplicativos, para que seus membros comuniquem entre si, mantendo-se atualizadas e adotando as novidades tecnológicas do mercado que possam apoiar essa comunicação. Pois, conforme, observado pela pesquisadora, o sócio Beta 1 negociou com 12

clientes ao longo de um dia de trabalho, utilizando-se primordialmente de um aplicativo de comunicação para *smartphones*, tendo realizado somente uma ligação telefônica.

A partir disso, notou-se a relevância das tecnologias para as equipes, visto elas proporcionarem uma dinamicidade na comunicação informal e facilitarem a comunicação formal, pois mesmo a elaboração e transferência de documentos são realizadas por esses meios, conforme observado nas interações dos cotidianos das equipes.

A nível interno, no dia a dia de trabalho, a comunicação entre os sócios das equipes incubadas Alfa e Beta é predominantemente informal e verbal. Dada a proximidade física com que trabalham, as equipes pesquisadas conseguiram estabelecer uma comunicação ampla, rápida e intensa, facilitada pela disposição de suas mesas e cadeiras no local de trabalho, conforme observado pela pesquisadora. Assim, interpretou-se que, embora seja rápida, a comunicação entre os sócios mantém a viscosidade, isto é, a riqueza do conhecimento transferido, contrapondo o que propõem Davenport e Prusak (2003).

Ainda que hajam diferenças de personalidade entre os sócios, que, conforme analisado, se manifestam no modo de trabalho de cada um, as equipes demonstraram valorizar esse fato e que, quando reconhecidas e respeitadas essas diferenças, o grupo consegue extrair o melhor de cada sócio. Deste modo, a comunicação ampla mostrou-se fundamental nesse caso para que um grupo pudesse aprender a conviver e a se desenvolver em conjunto, sendo compatível tal afirmação com as colocações de Lans et al. (2008).

Seguindo essa linha e inerente às culturas das NEBTs incubadas, notou-se ser a prática do *feedback*. Esse *feedback* é informal e acontece conforme a necessidade identificada pelos empreendedores no decorrer da realização de suas atividades, sendo facilitado pelo trabalho próximo, corroborando as afirmações de Parboteeah, Hoegl e Muethel (2015). Com isso, verificou-se que na essência do bom relacionamento entre os sócios das equipes reside a boa comunicação estabelecida, conforme será discutido em subseções futuras.

Embora existam empreendimentos incubados de diferentes segmentos em Zeta e Tetha, a aplicação da AFI permitiu a percepção de que tal fato não parece impor uma barreira à comunicação entre os empreendedores, contrariando o que afirmaram Tötterman e Stein (2005). Pelo contrário, notou-se pelos discursos das equipes entrevistadas que estas julgam ser potencial para o aprendizado as trocas de conhecimentos com os sócios de diferentes empresas incubadas, dadas as diferentes experiências acumuladas e que podem ser compartilhadas.

Analisando-se a influência da comunicação nas NEBTs não incubadas sobre a aprendizagem das equipes, percebeu-se que a comunicação formal se mostra menos intensa do que a informal. Ela engloba os relatórios elaborados sobre o andamento das empresas, como balanços financeiros, gráficos de planejamentos estratégicos e pesquisas de mercado, além de atas de reuniões de equipe, por exemplo, conforme observado nas interações cotidianas das equipes.

No caso das equipes incubadas, a ampla gama de documentos formais exigidos pelas incubadoras demonstrou auxiliar os sócios no seu planejamento interno e aprendizagem sobre a gestão de seus empreendimentos, conforme revelaram em seus discursos. Porém, no caso das NEBTs não incubadas, a análise de suas práticas cotidianas pela pesquisadora levou à percepção de que os sócios se organizam internamente sem o apoio para realização do planejamento e, com isso, parte dos documentos desenvolvidos pelas equipes incubadas, como modelo de negócio e plano tecnológico, não são elaborados pelas NEBTs não incubadas.

Porém, assim como acontece com as NEBTs incubadas, em Ômega e Sigma, não incubadas, estabeleceu-se a prática da abertura ao diálogo e de total transparência nas decisões, possibilitada pela proximidade com a qual os sócios trabalham. Mesmo que Sigma não possua uma sede física, o que acaba impondo algumas limitações à comunicação, os recursos tecnológicos utilizados para a comunicação entre os sócios, por meio de *smartphones*, por exemplo, demonstram minimizar alguns desses impactos negativos, aproximando-os um pouco mais, conforme relataram.

Com isso, a análise do fenômeno da comunicação vivenciado no dia a dia das equipes não incubadas permitiu apontar que a comunicação informal produz maiores impactos sobre a aprendizagem, assim como acontece com as equipes incubadas. Ela é intensa, ampla e facilitada pela disposição e organização das estações de trabalho dos membros da equipe de Ômega em sua sede física, conforme observado pela pesquisadora em um dia de trabalho dos sócios. Desta forma, conforme vão sendo realizadas as tarefas cotidianas, ao surgirem dúvidas e questionamentos, os membros da equipe conseguem prontamente esclarecê-los.

Além disso, a aplicação da AFI no momento da observação, e sobre os diários de campo decorrentes, permitiu perceber que os processos de *brainstorming* são recorrentes na resolução de problemas e o quadro de tarefas auxilia o processo informal de comunicação da equipe. E nas reuniões de time são passados *feedbacks* para que o planejamento das próximas atividades possa ser aprimorado. Desta forma, para a equipe Ômega as discussões entre os

sócios são consideradas construtivas e sempre inteligentes, dado o profissionalismo existente, revelou Ômega 1, corroborando as afirmações de Robbins, Judge e Sobral (2010) e Senge (2013).

O empreendedor Ômega 2 realçou em um de seus discursos que o auxílio de seu sócio é buscado sempre que necessário, não havendo a necessidade de formalizações: *Então, não é nada combinado, assim, mas sempre que a gente está numa situação mais conflitante, eu busco ajuda dele e vice-versa, sabe?* Deste modo, a prática comunicativa descontraída entre os sócios da NEBT não incubada Ômega, verificada também nas NEBTs incubadas, revelou-se fator essencial para que toda uma equipe se torne objeto da aprendizagem, conforme expõe Schein (1993).

O mesmo, contudo, não acontece com a equipe Sigma, dada a ausência de uma sede física, conforme mencionado. Porém, a maior parte dos sócios reconhece o diferencial que encontros presenciais frequentes apresentaria para o desenvolvimento do time:

Se a pessoa *tá* do meu lado, é muito mais fácil! “Olha, o que que eu tenho que passar por parâmetro, o que que eu vou receber desse método? O que que ele faz *pra* mim?”. Então, assim, a gente *tando* mais próximo, é muito mais fácil, querendo ou não. Porque às vezes a gente *tá* aqui na internet e vou lá, mando alguma coisa e tenho que parar meu desenvolvimento até... [ênfase] a pessoa responder. Porque eu não *tô* entendendo o código (SIGMA 4).

Além das dificuldades impostas à execução das atividades, notou-se que a inexistência de uma sede física se constitui em um fator prejudicial ao andamento das reuniões e discussões da equipe, que acontecem majoritariamente de maneira virtual:

Quando a gente acaba reunindo mais, fisicamente, é... acaba que é mais construtivo. [...] Presencialmente é melhor. Por exemplo, eu *tô* lá em casa em reunião, aí eu fecho a porta do quarto lá pra poder ficar conversando, porque às vezes minha mãe *tá* vendo televisão, meu pai, mas minha mãe não sabe e chega lá “*Sigma 4*, não sei o que lá e tal”. Então, assim, acaba que dispersa. Muito fácil dispersar desse jeito. Não que seja ruim, dá *pra* reunir? Dá *pra* reunir! Mas, é mais complicado (SIGMA 4).

Embora alguns membros da equipe, como Sigma 6, por exemplo, prefiram os encontros virtuais, pois conseguem conciliar melhor as atividades da NEBT com outras atividades pessoais, a pesquisadora teve a oportunidade de identificar a relevância dos encontros presenciais para o desenvolvimento da equipe por meio da observação.

Em um momento em que a equipe Sigma estava reunida presencialmente, embora não estivesse composta por todos os sete membros, pois se tratava do período de férias universitárias, notou-se que o diálogo fluía entre os membros, os conflitos no planejamento

estratégico eram rapidamente resolvidos e a equipe conseguia se utilizar da técnica de *brainstorming* para planejar o andamento dos projetos. Esse fato é suportado pela declaração de Sigma 2:

Bom, na verdade, eu até sempre falo isso, que eu gosto bastante das reuniões, principalmente das presenciais, porque é onde realmente a coisa mais flui, tem mais agregações, o pessoal tira todas as dúvidas lá na hora, o ponto que eu vejo maior desenvolvimento mesmo são nessas reuniões. Se tivesse uma sede física o projeto poderia se desenvolver em outro ritmo.

Embora existam essas dificuldades, notou-se que a presença periódica dos sócios no ambiente da universidade ajuda a minimizar os impactos negativos da ausência de uma sede física, relevando-se o significado de facilitação do diálogo, conforme ilustra a declaração de Sigma 3: *a própria presença na faculdade, a gente se encontra todo dia na faculdade, então isso facilita um pouco o diálogo.*

Contudo, dada a distância física e o fato do trabalho executado pela equipe ser o de programação, percebeu-se que ausência de uma documentação formal acaba por atrapalhar a comunicação, a curto prazo, e o desenvolvimento do trabalho e a própria aprendizagem do grupo, a longo prazo. Pois, conforme evidenciado pelo discurso de Sigma 4 e Sigma 2, suas experiências na parte de programação leva-os a documentar o passo-a-passo, a fim de evitarem confusões e facilitarem o entendimento dos demais sócios, visto que as tarefas são complementares. Entretanto, encontram dificuldades em repassar isso à equipe:

[...] às vezes eu pego os códigos dos meninos e olho, eu tenho que *tá* ligando, tenho que *tá* perguntando “o que que *cê* fez aqui?”, porque não *tá* dando *pra* entender. Eu tento conversar bastante, mostrar *pra* eles, mas acaba que, assim, não sei se é porque o pessoal não tem costume de fazer algo assim... [...] Eu creio que, assim, quando a gente tiver com um desenvolvimento maior, com uma certa quantidade de experiência, eles virem que se não documentar não vão conseguir entender meu código, eu não vou entender o código deles, e nisso aí, a gente não vai sair do lugar, aí acho que começa a ver a importância disso. [...] que é algo que você vai fazer, vai pegar aquele código daqui a três anos e não perder 5 anos *pra* entender ele (SIGMA 4).

Desta forma, revelou-se o significado de uma boa e organizada comunicação formal para o desenvolvimento das equipes e de suas NEBTs, assim como apontado por Akgün et al. (2014) e Lans et al. (2008). A partir do relato de Sigma 4 foi possível analisar também os processos de *feedbacks* na comunicação da equipe. Conforme mencionado previamente, os sócios afirmam existir um sistema amplo e aberto de comunicação, contudo, o que pôde ser observado e, o que alguns membros relataram, foi a existência de um certo receio em oferecer

esse *feedback*. Isso se deve ao fato de Sigma 1 ter assumido a liderança da equipe e ter exercido o papel de professor do grupo, anteriormente no curso de graduação universitária.

Contudo, foi percebido também, que, conforme os sócios vão estreitando os laços afetivos entre si, essa comunicação tende a se abrir: *Acabou que, com esses problemas que eu tive, uma pessoa que teve muito próxima de mim, foi Sigma 1, então... acaba que, assim, eu tenho liberdade em conversar com ele sobre muita coisa do negócio* (SIGMA 4). Desta forma, interpretou-se que em Sigma progressivamente tem se estabelecido um elo maior de confiança entre os sócios, algo que já existe em Ômega e se mostra relevante para a aprendizagem do grupo, conforme também defende Bronfenbrenner (1996).

No que diz respeito às diferenças nos perfis dos membros das equipes, notou-se que acontece nas NEBTs não incubadas o mesmo que se manifesta nas incubadas. Essas características se manifestam principalmente no modo de cada membro trabalhar, em alguns momentos significando a imposição de barreiras à comunicação da equipe, conforme evidenciado no discurso de Sigma 1: *E aí eu lanço a discussão e às vezes eu tenho que buscar um pra discussão. Porque por mais que tenha tecnologia eles às vezes são meio away. Eles não são muito comunicativos, esse é o problema de serem bem técnicos, né?*

Em Ômega, verificou-se pela AFI, aliada à escuta sensível, que os sócios possuem personalidades muito distintas, o que, segundo seus relatos acabava por impactar negativamente na comunicação e no trabalho da equipe. Contudo, no discurso do sócio Ômega 2, percebe-se que as experiências vivenciadas no cotidiano da empresa levaram os sócios a aprenderem a lidar com as diferenças e que isso se mostrou benéfico para seus desenvolvimentos enquanto empreendedores:

[...] Então eu acho que consegui balizar é... o jeito que eu idealizava pra uma gestão, que era um pouco, é, não sei... [pausa de 8 seg.] era um ideal [ênfase], uma coisa perfeita e tal, com o que Ômega 1 sempre vinha pontuando pra mim, que precisa de disciplina. [...] Então com certeza que, é... o fato d'eu ser sócio do Ômega 1, é... consegui contribuir, assim, na minha formação empreendedora (ÔMEGA 2).

Assim, percebeu-se que os sócios de Sigma e Ômega têm buscado meios de superar as dificuldades impostas à comunicação das equipes pelas características pessoais distintas de seus sócios, encontrando o melhor caminho para a aprendizagem do grupo. Fato que sustenta as afirmações de Senge (2013) e Barouh e Puente-Palacios (2015) acerca da relevância da presença de discrepâncias para o bom desempenho do grupo e de sua aprendizagem, desde que o espaço para argumentações e clarificações seja amplo e democrático.

Portanto, mostrou-se fundamental a habilidade do diálogo para a boa interação de uma equipe, seja ela incubada ou não, sendo especialmente relevante para a resolução de conflitos e se constituindo na base da efetividade de suas ações, conforme apontaram Habermas (1989), Freire (1987) e Schein (1993).

O Quadro 10, a seguir, apresenta os principais resultados do estudo acerca da categoria Elementos do Contexto, isto é, os significados atribuídos pelos interlocutores aos elementos do contexto e sua influência sobre a experiência de aprendizagem de uma equipe

QUADRO 10 - Significados Atribuídos pelos Interlocutores aos Elementos do Contexto

Categoria	Subcategoria	Elementos	Significado dos Elementos para a Aprendizagem
Elementos do Contexto	Espaço e Recursos Tangíveis	Sede física	Organização do trabalho; suporte às interações internas e externas; comunicação facilitada
		Salas fechadas e individuais	Barreiras à troca de experiências com outros empreendedores e à comunicação externa
		Proximidade física	Oportunidade de troca; comunicação intensificada e fluida; criação de identidade
		Recursos tecnológicos	Velocidade na comunicação; interação interna intensificada; desenvolvimento da NEBT acelerado
	Influência sobre a Interação Interna e Externa	Acesso a mentores, consultores e <i>coaches</i>	Trocas de conhecimento intensificadas; acesso a oportunidades de negócio
		Contexto não oferece suporte para formação de redes de relacionamento	Busca externa a partir das redes de relacionamento dos sócios
		Sede física	Organização do trabalho; suporte às interações internas e externas; comunicação facilitada
		Contato com gerentes, incubados e graduados	Trocas de conhecimento intensificadas; apoio à gestão; aprendizagem pelo relato de experiências
	Suporte e Direcionamento Interno e Externo	Recursos sociais formativos	Planejamento; organização; controle; prospecção
		Eventos	<i>Networking</i> ; conhecimentos

(Continua)

(Continuação Quadro 10)

Categoria	Subcategoria	Elementos	Significados dos Elementos para a Aprendizagem
Elementos do Contexto	Suporte e Direcionamento Interno e Externo	Contato com redes externas à equipe (gerentes, incubados, graduados, mentores, consultores, <i>coaches</i> , outros empreendedores e profissionais)	Trocas de conhecimento técnico e de gestão intensificadas
		Concorrentes	<i>Benchmarking</i> ; aperfeiçoamento da gestão
		Contato com os sócios	Organização interna; planejamento; tomada de decisão
		Contato com familiares	Apoio emocional
		Investidores	Suporte financeiro
		Universidade	Respaldo
	Comunicação	Planos de negócio, marketing, tecnológico, relatórios de gestão e planejamento (formal)	Organização interna, planejamento
		Conversas (informais)	Trocas de experiências; velocidade na informação; resolução de conflitos
		Sede física	Barreiras à comunicação, planejamento e trocas de experiência

Fonte: dados da pesquisa.

Desta forma, concluiu-se pelos significados atribuídos aos elementos do contexto que o acesso a recursos sociais formativos e à rede de relacionamento da incubadora e dos próprios empreendedores, a possibilidade de contato com outros empreendedores (incubados, graduados ou independentes), assim como a análise dos concorrentes e a boa comunicação, proporcionados pelo contexto, impactam diretamente a aprendizagem de uma equipe. A influência de *coaches* e mentores, embora possa ser significativa para a aprendizagem de um grupo, ainda não é muito frequente nas atividades das equipes pesquisadas. Por outro lado, verificou-se que familiares, investidores e universidades não são consideradas pelas equipes como potenciais fontes para aquisição de conhecimentos.

6.2.2 Relações Interpessoais da Equipe e sua Influência sobre a Experiência de Aprendizagem

Nessa subseção analisa-se o potencial das ações conjuntas, o impacto do relacionamento interno e das redes externas de relacionamento para a aprendizagem de uma equipe.

6.2.2.1 Ações conjuntas

Tendo em vista a relevância das atividades conjuntas para a aprendizagem de uma equipe, apontada pela literatura, tais como tarefas desempenhadas, resolução de conflitos e problemas, discussões, questionamentos e *feedbacks*, nessa subseção serão analisados esses aspectos com relação às equipes incubadas e não incubadas (KOLB, 1991; RAE, 2005; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; MAN, 2012; PARBOTEEAH; HOEGL; MUETHEL, 2015).

Dado o tamanho reduzido das equipes e os recursos limitados que as NEBTs possuem, características típicas de novos empreendimentos, conforme apontam Storey e Tether (1998) e Colombo e Grilli (2005), verificou-se pela análise interpretativa aplicada que os sócios acabam acumulando funções entre si. Desta forma, os membros das equipes incubadas Beta e Alfa preferem desempenhar tarefas relativas ao empreendimento de forma complementar e não totalmente conjunta, apoiando as afirmações de Bronfenbrenner (1996). Isto é, que as ações desempenhadas por cada membro de uma equipe tendem a ser diferentes, mas complementares, parte de um padrão integrado.

O seguinte discurso dá pistas ainda de que a divisão das responsabilidades é planejada e cada membro tem o seu papel definido: *Porque sempre é um pedacinho dele, um pedacinho meu. Então sempre eu tô esperando ele terminar uma coisa pra eu fazer. Então sempre é assim* (ALFA 1). De acordo com o discurso da Gerente Zeta, embora as tarefas sejam divididas, o acúmulo de funções leva ao significado da colaboração e, objetivando manter os empreendedores cientes disso essa questão é reforçada nos treinamentos e conversas informais:

Sim, no próprio treinamento que eu dou de plano de negócio a gente fala disso, sabe? A importância de dividir as tarefas, as funções, que mesmo dividindo as funções, por ser uma equipe pequena, porque geralmente começam apenas os sócios, né, e um precisar de ajuda, não é porque não é minha função que eu não vou fazer. Reforçamos nas conversas na fase de monitoramento que a gente faz a cada seis meses.

A aplicação da AFI sobre os dados da pesquisa indicou, contudo, que o gerenciamento do acúmulo de funções, parece ser melhor realizado por equipes maiores. Segundo o Gerente Tetha, sua experiência o fez perceber que equipes com mais de dois empreendedores costumam se desenvolver mais rápido do que as demais. Para ele, o significado de uma equipe maior reside nas competências multidisciplinares desenvolvidas pelos empreendedores, o que permite o desdobramento de diferentes atividades que devem ser realizadas.

Essa multidisciplinaridade, por sua vez, parece ser adquirida devido à necessidade, dado o acúmulo de funções pelos sócios e a vontade de fazer o negócio funcionar:

[...] hoje cada um tem um papel muito bem definido. Mas, no primeiro ano, isso não era assim. Então, eu, por exemplo, adorava ficar em frente ao computador, programar, minha formação é em engenharia da computação, o meu negócio era programar, achava lindo, maravilhoso! A última coisa que eu queria, era sair do escritório *pra* vender. E aí quando a gente, puxa, no quarto mês, o primeiro cliente não era suficiente, porque ele só ia pagar no final, né. Então, automaticamente, a gente foi desenvolvendo as habilidades, meio que na marra mesmo (BETA 1).

Com isso, a análise dos fenômenos vivenciados no dia a dia das equipes em suas trajetórias empreendedoras (*Lebenswelt*) possibilitou a percepção de que a necessidade de desempenhar outras funções, diferentes das suas áreas de formação faz com que os sócios aprendam e se desenvolvam cotidianamente pela prática, corroborando as afirmações de Cope (2005b) e Politis (2005).

No caso da NEBT Beta, por exemplo, esse acúmulo se tornou claro aos olhos da pesquisadora, visto que o sócio Beta 1 é responsável pela área comercial, sendo também gerente de projetos, o sócio Beta 2 é o gerente financeiro, responsável por todos os aspectos administrativos da NEBT, e o sócio Beta 3 auxilia o sócio Beta 1 na gestão de projetos, sendo responsável ainda pelo atendimento ao cliente e pela produção. Desta forma, ainda que haja a divisão de tarefas, notou-se pela aplicação da AFI que o acúmulo de funções e a complementariedade das obrigações de cada sócio fazem com que o planejamento seja essencial para as equipes. Tendo isso em vista, os empreendedores procuram conversar sobre suas tarefas com seus sócios:

A gente sempre conversa sobre as nossas tarefas. Hoje é muito difícil eu conversar com Beta 1 sobre como é conversar com o cliente, como que ele faz no comercial. Até porque eu também *tô* muito atarefado. Então, o que a gente faz é tentar conversar entre si nessa questão “ah, eu fiz isso. Nesse desenvolvimento eu *tô* fazendo isso”, questões mais técnicas (BETA 2).

A análise interpretativa possibilitou ainda a percepção do significado de que esse compartilhamento sobre as atividades desempenhadas por cada sócio tem o potencial de proporcionar a aprendizagem das áreas uns dos outros, corroborando as afirmações de Akgün et al. (2014), conforme revela o seguinte discurso: *Sempre tem um aprendizado, mas são áreas diferentes. Querendo ou não você aprende, tem como não* (ALFA 2).

Consequentemente, observou-se que os membros estabelecem um diálogo aberto para que questionamentos sejam feitos e também possam receber os *feedbacks* uns dos outros sobre suas atuações e processos das empresas, alinhando-se este fato às afirmações de Man (2012) e Parboteeah, Hoegl e Muethel (2015), evidenciado no discurso de Beta 1:

Ele (Beta 3) modera a galera, assim como ele sempre traz soluções mais inteligentes *pros* problemas técnicos que eu vejo. Porque, quanto mais eu fico nas vendas, menos técnico eu sou. [...] Aí, às vezes, eu falo assim “*vamo* programar assim, cara. *Tava* estudando isso, é muito louco!” e ele “não, cara, *cê tá* doido? Isso é coisa de iniciante, bora fazer assado”.

Deste modo, constatou-se que os significados do diálogo aberto e da prática do *feedback*, isto é, as trocas de conhecimentos são constantes e, conforme observado pela pesquisadora no cotidiano das empresas, em diversos momentos os membros das equipes desempenham ações conjuntamente, um sanando dúvidas do outro, especialmente quando algum problema surge. Desta forma, percebeu-se que a aprendizagem grupal, ou em equipe, também implica a aquisição, compartilhamento e combinação de conhecimentos por meio de atividades desenvolvidas em conjunto, conforme exposto por Argote, Gruenfeld e Naquin (2001).

Em Alfa, por exemplo, foi presenciado nas observações do cotidiano da equipe o surgimento de um problema na plataforma *online* que a equipe desenvolvia. O sócio Alfa 1 explicou para Alfa 2 o procedimento que poderiam executar, passaram por um breve momento de *brainstorming*, cerca de dez minutos, e conseguiram testar algumas soluções, encontrando uma que deu certo ao final.

Em Beta a pesquisadora também presenciou o trabalho conjunto na resolução de um problema. Um dos clientes da NEBT teve o site, por ela desenvolvido, hackeado. O sócio Beta 1 buscou acalmar o cliente, via ligação telefônica, enquanto os demais membros discutiam uma possível solução. Após o término da ligação Beta 1 se uniu aos demais membros da equipe para juntos pensarem em como resolver o problema. Apesar de aparentemente grave, a equipe discutia de forma tranquila a questão, levando ao

compartilhamento de conhecimentos para aplicação prática, fato que reforça as colocações de Akgün et al. (2014).

Assim como acontece nas NEBTs incubadas, as tarefas são divididas entre os sócios das equipes não incubadas Sigma e Ômega. Para tanto, os grupos se utilizam de quadros para sua organização, embora o da equipe Sigma seja virtual.

Visto o tamanho da equipe Sigma (sete sócios), seus membros foram designados em dois projetos internos distintos, o que, para eles revelou significar a facilitação da comunicação e o alcance de resultados. Além disso, o fato de não trabalharem de forma isolada apresentou o potencial de beneficiar a aprendizagem da equipe, pois, de acordo com suas habilidades, um membro consegue dar suporte ao outro, conforme evidenciado na fala de Sigma 2:

[...] porque uma pessoa é melhor no desenvolvimento *front-ending* do Android então... ela fica mais responsável por isso, junto com outra pessoa *pra* poder... (pausa de 8 seg.) se uma tiver uma dúvida, talvez a outra já tenha alguma ideia de como solucionar, então capacita nesse ponto. Aí a gente divide em duplas ou em trios uma parte do projeto.

A interpretação dos significados das falas dos sócios foi reveladora de que, mesmo que Sigma conte com sete sócios fundadores, há o acúmulo de tarefas e funções entre eles, assim como acontece com a equipe Ômega. Com isso, a exemplo do que se verificou para as equipes das NEBTs incubadas, a interpretação compreensiva dos dados apontou que os sócios fundadores das NEBTs não incubadas demonstraram o desenvolvimento de habilidades multidisciplinares, decorrente da divisão de tarefas. E visto trabalharem em proximidade, havendo reciprocidade em busca da complementação de esforços, essa multidisciplinaridade leva os sócios a também aprenderem em conjunto, apoiando as indicações de Bronfenbrenner (1996).

A interpretação o discurso de Ômega 2 revela que além de apoiar a aprendizagem, a complementariedade se mostrou benéfica para a otimização do tempo no desempenho das tarefas, devido aos diferentes perfis presentes nas equipes, sendo esse um dos significados a ela atribuído e que pode ser observado na referida fala:

[...] quando a gente desempenhou tarefas conjuntamente, a experiência que a gente tem é que, assim, é... a sociedade que é mais frutífera e que dá mais certo é aquela que tem tarefas bem delimitadas entre um sócio e outro, sabe? E autonomia e liberdade entre essas tarefas. Então, quando a gente desempenhou tarefas juntos, a experiência foi ruim. Ela foi ruim, desgastante, porque são pessoas muito diferentes, então, o que eu enxergo

como bom não é o que ele enxerga e vice-versa. E a gente acabava demorando a tomar decisão (ÔMEGA 2).

Portanto, tendo em vista a complementaridade, a aplicação da escuta sensível levou à percepção de que se faz necessário ainda que os sócios tenham abertura para oferecer *feedbacks* sobre as atividades uns dos outros. Com isso, não somente os resultados conseguem ser aperfeiçoados, como os sócios aprendem questões técnicas e a trabalhar em equipe, suportando as afirmações de Akgün et al. (2014) e Parboteeah, Hoegl e Muethel (2015).

Além do fator complementaridade, percebeu-se que o desenvolvimento das atividades em uma NEBT exige que os membros da equipe trabalhem em proximidade física. Pois, a comunicação se torna melhor e os sócios conseguem sanar dúvidas e dificuldades mais facilmente uns com os outros, conforme discutido em subseções anteriores.

Pois, naturais e, normalmente constantes, em qualquer novo empreendimento são os problemas e conflitos enfrentados pela equipe, como deixa claro o discurso do sócio Ômega 1: [...] *a gente está sempre passando por dificuldades, todo dia, tem que matar um leão por dia*. Ao buscar entender fenomenologicamente como uma equipe enfrenta essas dificuldades, a pesquisadora observou pelas ações cotidianas das equipes estudadas que os sócios unem esforços, discutem as questões em conjunto, fazem uso de teorias e conhecimentos previamente adquiridos em experiências anteriores e, normalmente, um sócio passa conhecimentos ao outro: [...] *já teve várias vezes que um teve que ajudar o outro na parte dele. Às vezes alguém conhece como resolver algum problema e aí a gente tá sempre ajudando, mesmo na parte que a pessoa não tá participando* (SIGMA 5).

Com isso, a análise interpretativa foi reveladora de que a proximidade física no trabalho, ainda que aconteça em menor intensidade na NEBT Sigma, dada a ausência de uma sede física, facilita a comunicação das equipes, proporcionando o trabalho conjunto em momentos necessários, como nas resoluções de conflitos. Desta forma, a aprendizagem coletiva dos sócios é potencializada, confirmando as afirmações de Schein (1993), Senge (2013) e Akgün et al. (2014).

Portanto, o desvelamento dos significados atribuídos pelos interlocutores possibilitou o entendimento de que o desenvolvimento de ações conjuntas e também de ações complementares estabelece uma relação mais próxima entre os membros de uma equipe, sendo benéfico para o relacionamento interno de seus membros, e também para os desenvolvimentos das NEBTs, conforme será discutido nas próximas subseções.

Cabe ressaltar que, ao final da coleta de dados desta pesquisa, observou-se que a equipe Sigma passou a realizar encontros presenciais com mais frequência, visto terem

sentido o impacto negativo da ausência de uma sede física. Contudo, nessas reuniões não era obrigatória a presença de todos os membros, mas facultativa a escolha por participar. Entretanto, não foi possível analisar o impacto dessa nova periodicidade para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo.

6.2.2.2 *Relacionamento interno*

Tendo sido analisado na seção anterior (p. 74-108) como o contexto influencia a interação das equipes e sua comunicação e na subseção anterior a esta (p. 109), como as ações conjuntas influenciam a aprendizagem de uma equipe, torna-se possível aprofundar o entendimento de como esses fatores afetam o relacionamento interno estabelecido entre sócios. Para tanto, seguindo as recomendações de Edmondson e Nembhard (2009), Sá Freire et al. (2013), Senge (2013) e Akgün et al. (2014), buscou-se compreender pela interpretação como a comunicação, o grau de confiança depositado e de comprometimento e a existência de uma consciência das habilidades individuais entre os membros de uma equipe afetam o relacionamento entre os sócios fundadores.

A interpretação dos significados dos dados levou ao entendimento de que, dispondo de todos os recursos tangíveis e intangíveis necessários e de uma abertura ao amplo diálogo, nas NEBTs incubadas Alfa e Beta a comunicação é basicamente verbal e informal quando a equipe está presente nas empresas, quando não, costuma ser informal e virtual. Assim, os significados atribuídos à construção do relacionamento interno são reveladores de que o relacionamento interno foi gradualmente estabelecido e, em ambos os casos, teve início antes de os sócios decidirem iniciar as NEBTs, pois se conheceram e trabalharam juntos em momentos anteriores.

Então, nós três trabalhamos nessa empresa e tivemos o mesmo ponto de vista, que era não ser reconhecidos pelo trabalho que a gente fazia internamente na empresa. [...] A gente teve a ideia de montar a empresa, pensando num modelo diferente das empresas convencionais de hoje, assim. Tentando valorizar mesmo o trabalho que as pessoas desenvolvem dentro... [interrupção de 15 seg. pela atendente do café]. E, a partir daí a gente teve a ideia mesmo de montar a Beta. Aí teve todo o conceito, assim (BETA 1).

Com isso, os significados atribuídos aos fenômenos experienciados conjuntamente revelaram que a proximidade física com que trabalham e o compartilhamento de uma visão comum sobre o que pretendem alcançar com os empreendimentos fez com que os laços afetivos fossem estreitados entre os membros das equipes, corroborando as afirmações de

Bronfenbrenner (1996) e Barouh e Puente-Palacios (2015). Esse entendimento é evidenciado ainda pelo seguinte discurso:

Então nesse conhecimento dessa tecnologia, a gente teve que trabalhar bem [ênfase] em equipe mesmo. Então foi aí que a gente começou a criar um laço mesmo. É... a gente foi um dos primeiros a estudar essa tecnologia acho aqui em Goiás mesmo, todos os materiais eram em inglês... então teve que ter todo um trabalho em equipe mesmo, a gente fez curso em Brasília... sobre isso, então a gente foi criando um laço, foi criando uma sintonia, né. Então, um sabe um pedaço aqui, outro sabe um pedaço ali, vai juntando e vai transformando. Então foi uma sintonia muito boa, sabe? E a gente já tem uma amizade, assim, fora, né, também (ALFA 1).

Dada essa condição e, conforme observado pela pesquisadora nos cotidianos das equipes, a interpretação dos significados por meio da AFI revelou que o grau de confiança entre os sócios é considerável, fazendo com que a comunicação interna se torne eficiente para a resolução de conflitos e também de problemas técnicos. Assim, os sócios aprenderam a conviver uns com os outros e a superar as dificuldades encontradas, conforme ilustram os seguintes discursos:

Querendo ou não a gente se vê todo dia, então o aprendizado é constante. *Tá* sempre tentando aprender a lidar melhor um com o outro em todas as situações que a gente vive, seja adversa ou não (ALFA 2).

Não, conflito sempre tem, sempre tem, de ideias... de sentimentos [riso leve]. [...] Então, se você não tiver uma resiliência boa, *cê* não consegue empreender, entendeu? Então a gente já teve essa discussão “cara, mas tem que vender!”, “mas não *tá* pronto!”... E como é que faz... e fica aquela ansiedade de querer ver o negócio crescendo. Então a gente já teve alguns conflitos relacionados a isso, entendeu? Mas é mais por ansiedade. Aí depois que você vai acostumando e vendo que não é bem assim, entendeu? Mas é... sempre tem, sempre tem conflito [riso leve]. É natural (ALFA 1)

Desta forma, os significados das falas são reveladores de que há completa abertura para cada membro opinar e a prática do *feedback* é inerente às práticas culturais das equipes das NEBTs incubadas Alfa e Beta. De acordo com a compreensão interpretativa dos significados presentes no discurso do sócio Alfa 1, notou-se que nas reuniões de definição do planejamento e resolução de problemas cada um dos sócios oferece sua opinião e chegam em um consenso sobre qual o melhor caminho a seguir: *Nunca tem isso “ah, você tá errado, eu tô certo”*. *Sempre discute, mas sempre resolve*. Algo semelhante acontece em Beta:

A gente tem total liberdade de passar *feedback* um *pro* outro, sem problema nenhum. A gente não se acanha por causa disso. Eu acho que a gente sabe separar muito bem o profissional do pessoal. Então, quando eu critico

alguma coisa, quando eu falo de alguma coisa que Beta 1 *tá* executando, que Beta 2 *tá* executando, a gente sabe muito bem resolver isso (BETA 3).

O significado atribuído ao *feedback* denota que, dado o relacionamento próximo, iniciado anteriormente à fundação das NEBTs, a abertura para opinar entre os sócios das equipes de Alfa e também de Beta e o sentimento de confiança, estabeleceu-se uma relação de amizade entre eles. De acordo com o sócio Beta 2, isso faz com que cada membro sinta uma responsabilidade maior para com os demais, no intuito de que a NEBT realmente possa crescer, se estabelecer:

Hoje, o relacionamento é muito de amizade, assim. A gente sempre separa o trabalho da amizade. Quando a gente quer cobrar um a gente cobra de verdade. Não tem essa. [...] A cobrança ela é muito mais do lado sentimental da coisa, do que do fazer. Por exemplo, se eu deixo de fazer algo bem, eu me sinto mal comigo mesmo e com a equipe. Isso foi construído com o tempo, sabe? [...] o meu primeiro compromisso é com a minha equipe, isso muda muito. Você acaba se empenhando mais, você acaba doando mais por conta da equipe. E eu acho que isso faz uma grande diferença (BETA 2).

Assim, a interpretação fenomenológica dos dados denota que as discussões entre os sócios possuem um caráter particular, informal e diferente do normalmente encontrado em ambientes de negócios. Mas sem deixar de serem consideradas construtivas e inteligentes pelas equipes, conforme evidencia o discurso a seguir:

Eu acho que o maior benefício é poder brigar com eles sem sair grilados no final do dia. Esse é o maior benefício, porque, quando a gente *tá* no ambiente da empresa, todos nós temos a consciência de que qualquer discussão que acontecer ali, ela é profissional. E ela acontece porque o objetivo da empresa é fazer aquela tarefa ali da melhor maneira possível. E a gente briga muito, quando digo muito, é muito, muito mesmo! Hoje a gente já brigou, ontem também. A gente briga todos os dias, mas é uma briga de... [pausa de 2 seg.] sabe, de brigar intensamente, não de falar alto, mas brigar intensamente. Às vezes, por pontos de vistas, e no final do dia *tá* ok. Eu acho que isso é a melhor característica porque eu posso, de fato, me expressar da melhor maneira que eu acho, de eu me estressar, que eles vão me entender (BETA 1).

Mediante a interpretação das falas de Alfa 1, notou-se que quando alguma questão é discutida com seu sócio ele encontra uma oportunidade de aprender, de modificar seu comportamento, já que, geralmente, sente-se responsável por todas as atividades da empresa e pensa que seu modo de trabalhar pode ser o mais correto. Assim, devido ao confronto de opiniões e questionamentos por parte de seu sócio, passou a considerar o ponto de vista dele e também dos clientes.

Com isso, a escuta sensível na análise das falas do sócio foi reveladora de sua mudança comportamental, *é uma coisa que eu aprendi muito, que eu mudei bastante foi relacionado a isso, entendeu?* (ALFA 1), a qual impacta na qualidade do relacionamento interno da equipe resultando em aprendizagem. Pois, a relação entre os dois sócios passou a ser de maior respeito, e Alfa 1 passou a *escutar melhor* o que seu sócio tem a dizer, passou a aprender com ele, com seu modo de agir. Na incubada Beta percebeu-se que o mesmo aconteceu, dadas as análises das falas e do cotidiano da equipe, pois cada sócio possui um perfil diferente, uma personalidade própria, o que os levou à construção de consciência das habilidades individuais entre os membros das equipes.

Além disso, por ser considerado pelos entrevistados como um processo árduo, o de empreender, o bom relacionamento estabelecido entre os sócios de Alfa e de Beta faz com que um sócio também ofereça suporte emocional para o outro. Conforme interpretação dos relatos de Beta 2, cada sócio funciona como um pilar da NEBT, por isso, dar suporte para que todos se mantenham emocionalmente bem é importante para seus desenvolvimentos.

A AFI dos dados revelou ainda as aprendizagens decorrentes da observação nas experiências cotidianas de uma equipe, proporcionada pela reciprocidade no relacionamento entre os sócios, conforme proposições de Bronfenbrenner (1996). Como exemplo, a equipe Beta revelou em seus discursos que a aprendizagem com o modo de ser de cada sócio é possível, visto que, com o sócio mais comunicativo, Beta 1, os demais sócios dizem aprender sobre comunicação, a serem mais expressivos quando conversam com clientes, já com Beta 2, dado seu perfil metódico, aprendem a serem organizados nas tarefas, com Beta 3, aprendem a ser observadores, dado seu perfil analítico.

Com relação às equipes não incubadas, a análise interpretativa permitiu a percepção de que, tendo em vista que o desenvolvimento de um novo empreendimento exige o trabalho próximo entre os sócios, em Ômega a equipe costuma estar em contato entre 10 horas a 12 horas por dia. Fazendo uma analogia, os sócios Ômega 1 e Ômega 2 compararam em seus discursos o relacionamento entre eles com um casamento, porém, mais complexo, pois há o fator financeiro envolvido. Assim, a análise dos significados presentes nos discursos de ambos levou ao entendimento de que é preciso que estejam constantemente em comunicação um com o outro, corroborando as afirmações teóricas de Akgün et al. (2014).

Os perfis opostos dos sócios, embora tenham imposto algumas dificuldades iniciais de relacionamento, fizeram com que a equipe aprendesse a trabalhar em conjunto e criasse

consciência das habilidades individuais de cada membro, fato evidenciado no discurso do sócio Ômega 1:

Eu sou muito mais racional e ele é bem mais emocional, sabe? [...] eu não tinha o hábito da empatia, sabe? De me colocar no lugar. [...] então aí, assim, eu aprendi isso com o Ômega 2. E eu aprendi muito, assim, porque no início eu era o financeiro e marketing e ele era comercial e recursos humanos e aí eu aprendi sobre recursos humanos e comercial com ele. Então assim, algumas coisas que eu fui vendo que no dia a dia funciona, eu acabei fazendo do jeito que ele faz, sabe? (ÔMEGA 1).

Aliado a essa consciência, as observações do cotidiano da equipe Ômega possibilitaram a interpretação de que o relacionamento próximo permitiu aos sócios aprenderem não somente questões técnicas, mas também comportamentais por meio da observação, assim como acontece com as equipes das NEBTs incubadas. O mesmo aconteceu em Sigma, pois, embora os sócios não trabalhem em proximidade física a maior parte do tempo, a análise interpretativa das falas da equipe possibilitou o entendimento de que os sócios conseguiram desenvolver a consciência sobre as habilidades individuais de cada um e de si próprios, conforme revela o seguinte discurso de Sigma 4:

O Sigma 5, hoje ele focou tanto em desenvolvimento de *apps* Android que se você tiver uma dúvida de alguma coisa, “*Sigma 5*, você já fez isso?”. Geralmente ele já fez. Então ele vai lá e te passa. Então, assim, dessa maneira. Já, com relação à minha parte, o certo seria a parte de servidores, porque eu já *tô* mais acostumado, então eu falo “é isso, faz por aqui”.

Com isso, segundo a literatura (EDMONDSON; NEMBARD, 2009; SÁ FREIRE et al., 2013), aumenta-se a possibilidade de ocorrer a aprendizagem coletiva. Além disso, os significados atribuídos ao compartilhamento de princípios auxiliaram a equipe Ômega na superação de dificuldades e problemas de relacionamento, fazendo com que os sócios aprendessem a adequar o modelo de gestão de cada um ao outro, estabelecendo entre eles o que consideram ser uma sociedade duradoura:

Ah... mas eu considero que, assim, apesar dessas dificuldades, a gente consegue, principalmente, compartilhar princípios que são basilares pra mim e que são afins do *Ômega 1*, de ética, de transparência, de compromisso com a empresa. [...] Então eu acho que consegui balizar é... o jeito que eu idealizava *pra* uma gestão, que era um pouco, é, não sei... [pausa de 7 seg.] era um ideal [ênfase], uma coisa perfeita e tal, com o que o *Ômega 1* sempre vinha pontuando pra mim, que precisa de disciplina. Eu acredito que, assim, pode-se dizer que já tivemos *n* problemas, mas a gente consegue adequar e, ao meu ver, temos uma sociedade que já é duradoura, sabe? [...] então com certeza que, é... o fato d’eu ser sócio do *Ômega 1*, é... consegui contribuir, assim, na minha formação empreendedora (ÔMEGA 2).

Desta forma, a interpretação dos significados das falas da equipe Ômega foi reveladora de que, dado o relacionamento de amizade que os sócios desenvolveram, a exemplo do foi observado nas NEBTs incubadas, a equipe busca resolver as situações de problemas e conflitos com diálogo e mantendo o grau de profissionalismo, o que possibilita a eles compartilharem conhecimentos e aplica-los nos seus desenvolvimentos enquanto empreendedores, fato que apoia as afirmações de Sá Freire et al. (2013) e Senge (2013).

A análise compreensiva do comprometimento que os sócios fundadores de Ômega demonstraram ter entre si e com o empreendimento, o desejo de que dê certo, possibilitou a percepção de que conseguem superar as dificuldades e problemas de relacionamento, aprendendo a trabalhar em equipe. Assim, o bom relacionamento revelou-se essencial para a descoberta de como dividir as atividades e responsabilidades, concedendo grau de liberdade para tomada de decisão, o que exige elevado grau de confiança no trabalho um do outro: *Lógico, que a gente acredita que a pessoa vai fazer o que ela quiser, mas com responsabilidade e procurando resultado* (ÔMEGA 1).

Aliado a esse fato, a análise interpretativa das experiências dos sócios revelou que, a partir do momento em que aprenderam a receber os *feedbacks* uns dos outros e extrair algo de positivo das críticas, o relacionamento entre eles melhorou, fazendo com que as discussões se tornassem mais construtivas, não somente para eles, mas para o empreendimento, conforme revela a fala de Ômega 2:

[...] depois de um tempo, quando você começa a aprender e ter uma escuta mais ativa, e... saber entender aquela crítica, que muitas vezes não é falada da maneira que você gostaria, mas você já tem capacidade suficiente para receber aquela crítica, entender, assimilar e depois extrair o melhor daquilo, eu acho que nesse sentido as discussões futuras e posteriores, assim, hoje em dia [ênfase], elas são mais frutíferas, são mais frutíferas.

O impacto positivo da prática do diálogo no relacionamento interno de uma equipe, verificado pela AFI no caso da equipe Ômega, vai ao encontro das alegações de Parboteeah, Hoegl e Muethel (2015). Por outro lado, a análise fenomenológica e interpretativa realizada sobre os fenômenos vivenciados pela equipe Sigma permitiu um novo olhar, visto que, novamente verificou-se o impacto negativo da ausência de uma sede física, desta vez, sobre o relacionamento interno da equipe.

Sendo composta por um grande número de membros, para os padrões das NEBTs, que costuma variar de uma a quatro pessoas (COLOMBO; GRILLI, 2005; STOREY; TETHER, 1998), a equipe Sigma é composta por sócios com diferentes perfis, embora a área de

formação seja a mesma. Com isso, em Sigma os sócios também tiveram que aprender a se relacionar para o trabalho em equipe, conforme aponta o discurso do sócio Sigma 4:

[...] eu vejo que todo mundo tem muita vontade, todo mundo *tá* participando. Se você chegar, sentar e conversar, e falar “olha, seria melhor a gente fazer dessa maneira”, sabe, quer aprender o porquê, quer saber e realmente fazer aquilo. Então, assim, não é um relacionamento fácil, pelo fato de ter pessoas e ideias diferentes, criações diferentes, porém... a disposição de todos no projeto faz com que isso (conflito) seja algo que a gente possa, não vou dizer passar por cima, mas torna mais fácil.

A interpretação das falas dos sócios fundadores da NEBT Sigma possibilitou o entendimento dos significados do trabalho em equipe, sendo revelada a importância do grau de comprometimento para a superação dos problemas de relacionamento entre os sócios. Contudo, a aplicação da AFI indicou que o grau de comprometimento dos sócios fundadores de Sigma não é tão elevado quanto o das demais equipes pesquisadas, atribuindo-se a isso o perfil universitário da maior parte dos membros, os quais não se dedicam integralmente ao projeto, fato agravado pela ausência de uma sede física. Evidencia-se essa interpretação pelo discurso de Sigma 1, que assumiu a posição de líder do grupo: [...] *quando eles somem eu vou atrás. [...] porque não é fácil, né, hoje eles trabalham de graça.*

A análise compreensiva do fato de Sigma 1 ter assumido a posição de líder da equipe, sendo responsável pela gestão da NEBT, enquanto seus sócios ficam encarregados da parte operacional de desenvolvimento, revelou que, embora sejam compartilhados os conhecimentos entre eles nas reuniões e o planejamento estratégico seja realizado em conjunto, os sócios não desassociam a imagem de professor, o que acaba por prejudicar o desenvolvimento da equipe. Pois há o receio de questionar as ações e decisões de Sigma 1.

Além disso, os discursos dos demais sócios na NEBT Sigma revelaram que não é compartilhada uma visão entre os membros da equipe, que [...] *isso é mais compartilhado com o Sigma 1 do que com os outros, as outras pessoas, os outros sócios* (SIGMA 7). Contudo, a escuta sensível dos discursos de Sigma 4, que demonstrou ter desenvolvido um relacionamento mais próximo a Sigma 1 e que tem assumido o papel de liderança em um dos subprojetos da NEBT, possibilitou o entendimento de que, com o tempo, os demais sócios também poderão aproximar-se de Sigma 1.

Ainda que Sigma 1 demonstre em seu discurso o desejo de que os demais sócios deixem de lado a [...] *distância entre professor e aluno* [...], a análise interpretativa revelou que essa situação tem imposto algumas dificuldades ao relacionamento interno da equipe e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de todos os sócios de forma equilibrada. Porém,

observou-se nas práticas cotidianas da equipe que, quando é oferecido um maior grau de responsabilidade aos outros sócios, como aconteceu com Sigma 1 em relação a Sigma 4, havendo o que Bronfenbrenner (1996) chama de equilíbrio do poder, aumentaram-se as chances de desenvolvimento e aprendizagem desse indivíduo.

Assim, embora aconteçam essas dificuldades, a análise fenomenológica do comportamento da equipe Sigma revelou que a comunicação interna entre os sócios tem se intensificado, a fim de que o relacionamento interno também evolua, a exemplo das situações em que ocorrem problemas ou decisões estratégicas devem ser tomadas, quando observou-se que todos participam e oferecem suas opiniões, a exemplo do que expõe Sigma 1: [...] *a gente é bem democrático nesse aspecto, sempre leva pra votação tudo, né, e por isso que eu sinto que eu trato como sociedade em tudo.*

Compreendeu-se pela interpretação, portanto, que o ambiente relacional que permite o pleno e democrático espaço para argumentações e processos de *feedback*, aliado ao fato das equipes encararem de forma criativa os conflitos que emergem, pode impulsionar a aprendizagem de um grupo. Além disso, o diálogo constante, aliado ao trabalho e convivência próximos, permite o desenvolvimento de sentimentos positivos e recíprocos entre os membros de uma equipe, deslocando-se o equilíbrio de poder em favor das pessoas em desenvolvimento e elevando a probabilidade de ocorrerem com frequência os processos desenvolvimentais e de aprendizagem. Essas conclusões estão de acordo com o que expõem Bronfenbrenner (1996), Senge (2013), Edmondson e Nembhard (2009) e Barouh e Puente-Palacios (2015).

6.2.2.3 *Redes de relacionamento externas*

O contato com atores externos ao empreendimento também se revela potencial para a aquisição de novos conhecimentos e sua aplicação para o desenvolvimento de empreendedores e seus empreendimentos, conforme afirmam Rae (2000), Jones e Macpherson (2006) e Breslin e Jones (2012). Tendo isso em vista, nessa subseção o intuito é o de analisar compreensivamente quais são as relações sociais e profissionais das equipes e seu impacto sobre a aprendizagem, isto é, a influência das redes de relacionamento externas sobre a aprendizagem de uma equipe.

A análise interpretativa das práticas cotidianas das equipes incubadas levou ao entendimento de que realizam pesquisas com seus fornecedores, a fim de entender melhor o segmento em que atuam e quais são os processos utilizados por eles, para que possam

aperfeiçoar também os seus próprios processos. Assim, pela análise dos significados nos discursos das equipes incubadas constatou-se pistas de que a relação com fornecedores pode ser benéfica para ambas as partes. Esse entendimento manteve-se, ainda que fossem poucos os fornecedores das NEBTs, dado o caráter tecnológico dos empreendimentos.

A análise interpretativa dos discursos da equipe Beta possibilitou a percepção de que as pesquisas com fornecedores passaram a ser realizadas depois que iniciou o processo de incubação, pois a influência dos consultores e dos gestores da incubadora Tetha foi essencial para essa mudança de comportamento. A isso, a equipe atribui o significado de evolução constante, conforme ilustra a fala de Beta 3:

Antes a gente não fazia muito isso, mas, de um ano *pra cá*, a gente tem mudado a mentalidade, por causa da incubadora e dos consultores aí a gente tenta sempre buscar os *feedbacks* com clientes, dos fornecedores também, dos terceirizados, *pra* gente sempre evoluir também e a empresa como um todo.

Desta forma, confirmam-se as colocações de Jones e Macpherson (2006) sobre o fato de fornecedores também representarem fontes de aprendizagem para as equipes. Embora, a análise fenomenológica tenha revelado que no caso das NEBTs esse contato se dá em menor intensidade.

Essa análise possibilitou ainda perceber que as equipes mantêm contato também com os clientes, atores considerados como fundamentais para seus aprendizados, objetivando validar algum produto ou serviço, apoiando as afirmações de Kolb (1984) e Rae (2005). Esse fato é ilustrado pelo discurso do sócio Alfa 1:

Porque cliente você tem que entender bem ele, né? Por isso que é bom ter cliente-piloto, porque no começo do nosso projeto a gente queria lançar sem cliente-piloto e viu que não é bem assim. Então a gente tem quatro empresas-piloto que *tá* fazendo esse serviço *pra* gente. Tem... acho que é trinta e oito usuários, testando aí, todo dia, né. Então *tá* testando e a gente recebe semanalmente alguns *feedbacks* dos gestores, dos supervisores das empresas, relacionados ao sistema, algumas falhas... alguma coisa que pode melhorar... Então a gente vai anotando *pra* fazer um *check-list* de coisa boa ou não, nesse momento ou não, mas no futuro... (ALFA 1).

Além das pesquisas formais, compreendeu-se pela interpretação que os empreendedores incubados conseguem aprender com clientes de forma empírica, informal, durante as negociações: [...] *é, normalmente, os contatos com cliente nos ensinam muito sobre negociação, postura como empresa e de postura de processo de desenvolvimento* (BETA 1). As equipes demonstraram aprender informalmente ainda com as experiências dos clientes, usuários de seus produtos: [...] *tem um produto novo que a gente quer desenvolver*

com uma metodologia de negócio que a Beta nunca lançou. Ele vai ser grátis. A gente quer ter muita gente usando, de verdade, free, pra aprender com essas pessoas (BETA 1).

Ainda que o contato com concorrentes seja predominantemente indireto e a análise de suas ações seja realizada à distância pelas equipes incubadas, a fim de tentarem melhorar seus processos e desenvolver as NEBTs, a análise dos significados dessa relação revelou que esses momentos são encarados como oportunidades para trocarem informações e experiências, conforme apoiam as alegações de Beta 1:

Alguns desses, desse bolo, a gente não considera concorrentes. É claro que somos concorrentes de mercado, mas o contato com os caras é tão bom, tão tranquilo, assim, sabe, que “ah, tá desenvolvendo?”, “também tô desenvolvendo.”, “que que cê tá cobrando?”, “ah, tô cobrando uns quatro por um site comum”. E aí você: “como que você consegue cobrar 3?”. “Ah, não, eu contratei dois *freela* e um estagiário.”, “ah, como que contrata o estagiário, foi pelo IEL? Vamo dar um jeito de contratar *pra* gente também”. Esse tipo de conversa acontece com alguns [tom de ressalva], não com todos. Mas esse é o tipo de acompanhamento que a gente faz.

A análise interpretativa revelou que esse acompanhamento também acontece de maneira informal em grupos de relacionamento virtuais. As equipes Alfa e Beta buscam estar presentes em quase todas as plataformas e redes sociais disponíveis, a fim de se manterem atualizadas sobre o que acontece em seus segmentos: *A gente participa de alguns grupos relacionados a... a... é... a área de TI, né, tecnologia... então a gente tá sempre por dentro do que tá rolando, né. Mas a gente ainda não divulga nessas plataformas, a gente só observa, né, o que tá acontecendo [risos] (ALFA 1).*

Observou-se que nessas plataformas as equipes participam ainda de grupos privados que reúnem diferentes empreendedores, com os quais conseguem trocar informações sobre eventos, compartilhar experiências, solicitar a indicação de profissionais, pedir ajuda na resolução de problemas, dentre outros, apoiando as indicações de Scillitoe e Chakrabarti (2010). Em uma dessas plataformas revelou-se que a proposta é a de que um empreendedor se ofereça para receber o outro em sua cidade e mostrar como é o trabalho em sua empresa. Experiência da qual Beta 1 participou e, por meio da escuta sensível, percebeu-se que conseguiu extrair conhecimentos, posteriormente, compartilhados com os demais membros da equipe: *Foi um negócio muito massa e, como diria, de aprendizado, sabe?*

Como outro resultado da análise interpretativa empregada, percebeu-se que o principal motivo para as equipes frequentarem os eventos de empreendedorismo e de suas áreas técnicas de atuação é a oportunidade de fortalecerem suas redes de relacionamento. Com isso, verificou-se que conseguem divulgar as NEBTs, seus produtos e serviços e estabelecer

parcerias, por exemplo. A análise dos significados dessa rede de relacionamentos revelou que, quanto mais ampla, melhor para as equipes e mais potencial parece ser para a aquisição de conhecimentos, corroborando as afirmações de Mair e Martí (2006) e Aldrich e Martinez (2001).

Por outro lado, a análise interpretativa das experiências indicou que encontros entre diferentes empreendedores para trocas de experiências, fora das incubadoras, não costumam acontecer, sendo um reflexo da postura dos empreendedores locais, conforme suportado pelo seguinte discurso: *ainda não tem muito essa cultura não. Da gente sentar, tomar um café... aqui é quase cada um por si mesmo [risos] (ALFA 1).*

Visto possuírem baixos recursos para a contratação de funcionários, as equipes Alfa e Beta costumam buscar parceiros também para a terceirização de tarefas. Mas, embora tenha-se interpretado que essa atividade seja reflexo potencial de suas redes de relacionamento, por meio das quais conseguem o contato com outros profissionais, suportando as alegações de Rubin, Aas e Stead (2015), não se verificou o potencial dessas relações com terceirizados para as aprendizagens de gestão e técnica das equipes. Por outro lado, essas interações se mostraram potenciais para a aprendizagem de negociação pelos sócios.

Muito embora a literatura aponte o potencial do ambiente de incubação para o fortalecimento das redes de relacionamento das equipes e para as trocas de conhecimentos entre diferentes empreendedores, a análise compreensiva dos modelos atuais de instalações físicas e também de programas de interação adotados por Zeta e por Tetha revelou que eles não parecem contribuir para que os contatos entre empreendedores ocorram, conforme discutido anteriormente. E, a não ser nos eventos formais, as interações entre empreendedores costumam acontecer nos espaços comuns em raros momentos, como na sala do café, por exemplo, conforme presenciado em uma das observações realizadas pela pesquisadora, fato que apoia as considerações de Davenport e Prusak (2003).

A análise dos significados dessas interações, quando não acontecem ao acaso, revelou que os principais objetivos são o de firmar parcerias ou buscar a solução para algum problema, já que as equipes têm conhecimento do portfólio de empresas incubadas e sabem a quem recorrer. Desta forma, acredita-se que o trabalho no ambiente de *coworking*, em implementação na incubadora Zeta, por exemplo, poderá aproximar os empreendedores, ampliando suas redes de relacionamento e potencializando a aprendizagem, suportando as alegações de Theodorakopoulos, Kakabadse e McGowan (2014).

Por outro lado, as incubadoras parecem ter influenciado positivamente a construção das redes de relacionamento das equipes por meio dos consultores, mentores, *coaches* que indicam, além daqueles que os empreendedores buscam auxílio por conta própria:

Vamos dizer que a gente conhece todos os mentores da rede de empreendedorismo aqui de Goiás. Isso é bom *pra* participação em eventos, *pra networking*, *pra* formação de produto, *pra* você divulgar ele e tal... e também *pra* conseguir parcerias *pra* algum... tipo, alguma precificação que eu preciso executar, mas não sou especialista nela, eu sei quem vai ajudar, entendeu? Eu preciso de Adobe, eu não sou especialista na área de marketing, mas eu conheço todo um conjunto de contatos que sabem me indicar isso, que dominam aquela área. Então, isso é bom (BETA 3).

Assim, a análise interpretativa das falas das equipes incubadas é reveladora da relevância das redes de contato das incubadoras para o fortalecimento das redes de relacionamento das NEBTs, confirmando, portanto, as colocações de Tötterman e Stein (2005) e Scillitoe e Chakrabarti (2010).

Porém, a análise fenomenológica do comportamento das equipes incubadas revelou que elas não parecem aproveitar a rede de contatos que as universidades podem oferecer. Tanto Alfa, como Beta não mantêm contato com as universidades, nas quais as incubadoras se encontram instaladas, e suas respectivas redes de parceiros e colaboradores, a não ser quando algum professor, pesquisador ou consultor é convidado pelas incubadoras. Fato que contraria as colocações de Guimarães e Azambuja (2009) acerca da relação ganha-ganha que pode ser estabelecida entre empresas incubadas, incubadoras e universidades.

Discutida anteriormente, a influência de investidores para a aprendizagem das equipes também não se confirmou, mediante a aplicação da AFI, visto a visão das equipes incubadas ser a de fazer o negócio crescer sem a influência financeira de terceiros. Os significados nos discursos das equipes demonstraram o receio quanto a essa parceria, ao menos na fase mais inicial dos empreendimentos. Percebeu-se que a equipe da NEBT Beta, por exemplo, passou a ter esse posicionamento após presenciar a experiência negativa com investidores de uma outra empresa de amigos próximos.

O sentimento de cautela com relação a investidores é evidenciado no seguinte discurso: *É até uma coisa que a gente aprendeu com o pessoal do coworking, que tinha um investidor que era sócio do projeto, que ele acabou segurando, amarrando um pouco o projeto, não deixando ele evoluir.* Portanto, a pesquisa não confirmou a relevância da presença de investidores nas redes de relacionamento das equipes para o impacto positivo de

seus conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das equipes das NEBTs incubadas, contrariando as indicações de Lans et al. (2008).

Já, com relação às equipes não incubadas, a aplicação da AFI aos seus discursos possibilitou a percepção de elas são responsáveis por construir suas próprias redes de relacionamento, sendo que o contato com atores externos às NEBTs representa a principal fonte de novos conhecimentos adquiridos por elas, visto não disporem de recursos sociais formativos, como os oferecidos pelas incubadoras. Esse fato vai ao encontro das proposições de Brown e Mason (2014), acerca da relevância das redes externas de relacionamento para as NEBTs que não contam com o suporte de incubadoras ou outras instituições similares.

O apoio de mentores foi buscado somente pela equipe Ômega e, verificou-se que nas discussões com o mentor atual da equipe os sócios procuram conselhos com relação a questões estratégicas de gestão, visto ele ser um empreendedor com maior experiência do que eles. Normalmente, o sócio Ômega 1 fica encarregado de realizar essas reuniões com o mentor, repassando os conhecimentos adquiridos posteriormente a seu sócio e ambos decidem como aplica-los na gestão da empresa

Ainda que a equipe Sigma, também não incubada, não tenha buscado o auxílio de um mentor formal, confirmou-se pela análise interpretativa das experiências de Ômega a proposição de Antonello e Godoy (2011) e St-Jean e Audet (2012) acerca do fato de que atividades de mentorado podem proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva trazendo benefícios como o aumento do conhecimento e habilidades de gestão, aperfeiçoamento da visão sobre o negócio e para a identificação de novas oportunidades.

Além desse apoio, a equipe Ômega está constantemente em contato com outros empreendedores que consideram de sucesso. A interpretação dos significados das falas revela que, para os sócios, buscar o apoio daqueles que possuem experiência prática é melhor do que buscar o conhecimento de professores com perfil acadêmico, visão essa compartilhada pela equipe Sigma.

Eu sempre procuro trocar ideias com empreendedores que estão conseguindo. Eu acho que é muito mais valioso do que quem é... estudar, assim... [tom um pouco constrangido] a teoria, na verdade, sabe? É, os próprios professores de MBA, é professor de vivência profissional e não acadêmicos, que é uma das coisas [risos leves e constrangidos] que eu tenho um certo preconceito também, porque no dia a dia *as coisa é* muito mais rápida e, nossa, é muito diferente. Pode ser que não vá assim só na teoria (ÔMEGA 1).

Assim, os significados do discurso de Ômega 1 dão pistas de que acontece com as equipes das NEBTs não incubadas o mesmo que se mostrou verdadeiro para os sócios das NEBTs incubadas. Isto é, dada a velocidade de desenvolvimento exigida pelo segmento tecnológico, existe um descompasso entre o que o mercado espera desses empreendedores e o que a academia consegue oferecer, um descompasso sobretudo da questão tempo.

Mesmo a equipe Sigma, que se encontra frequentemente no ambiente acadêmico, não costuma buscar o contato ou auxílio de profissionais da universidade, embora encare o ambiente como potencial para o processo de *networking*, conforme revelou a aplicação da AFI sobre as entrevistas realizadas. Esse resultado vai ao encontro das afirmações de Fontes e Coombs (1995) e Colombo e Delmastro (2002) sobre a menor propensão as NEBTs não incubadas em estabelecer relações formais de cooperação com universidades.

Com isso, a fim de ampliarem suas redes de relacionamento, as equipes procuram participar de grupos de relacionamento virtual, bem como de eventos de empreendedorismo, no intuito de estarem em contato com outros empreendedores e adquirirem novos conhecimentos a partir das experiências vivenciadas pelos seus pares, o que, normalmente, acontece de maneira informal, conforme revelou a análise. A pesquisadora inclusive pôde observar no cotidiano da equipe um desses encontros entre sócios da NEBT Sigma com um outro empreendedor, ocasião em que trocaram sobretudo conhecimentos técnicos e de gestão.

A aplicação da AFI e a interpretação dos significados dos discursos revelaram, portanto, que na fase inicial de um empreendimento, como as NEBTs, as equipes que não se encontram em um ambiente que ofereça suporte à gestão são obrigadas a buscar mais intensamente fontes de conhecimento externas, dando preferências àquelas informais, das quais os conhecimentos podem ser adquiridos mais rapidamente. Nos grupos virtuais, por exemplo, observou-se que os sócios buscam auxílio para a resolução de problemas, especialmente por não contarem com o auxílio de consultores, como o fazem as equipes incubadas, fato evidenciado pela seguinte fala: *Às vezes tem algum problema que alguma pessoa encontra, que outra pessoa pode resolver e mandar lá pro site (SIGMA 5)*.

Desta forma, os significados inerentes aos discursos das equipes Ômega e Sigma mostram que elas consideram as redes de relacionamento mais potenciais e relevantes para a aquisição de conhecimentos e aprendizagem, inclusive, do que o conhecimento formal que possa ser adquirido de outra forma:

[...] na verdade eu sempre passei *pra* eles “gente, o que é mais importante é rede de contatos que vocês têm hoje”. Conhecimento é importante? É. Mas se você tem uma rede de contatos é mais importante, você vai adquirir um

conhecimento muito maior! E, assim, eu tento participar de todos os eventos que tem relacionados aqui em Goiânia, né. [...] E, assim, eu falo *pra* eles, é importante você manter uma rede, olhar para o que você tem hoje e falar, “nossa, eu não preciso fazer muito esforço, minha rede de contato me satisfaz” (SIGMA 1).

Notou-se que as redes de relacionamentos das equipes não incubadas incluem ainda concorrentes, fornecedores e clientes. As equipes costumam pesquisar com frequência as ações de seus concorrentes, isto, no intuito de entender quais são seus processos, para tentar antecipar suas ações. Isso as leva a conhecer melhor seus mercados de atuação, a entender o que o consumidor deseja, a decidir como entregar a proposta de valor da NEBT, por exemplo. Assim, os conhecimentos adquiridos passam a ser aplicados na gestão estratégica da empresa, a fim de que sejam competitivas face à concorrência, conforme revela o discurso de Ômega 1: [...] *a gente observa muito, até porque a gente aprende muito em cima dos concorrentes, né, fazendo benchmarking.*

Mas, não apenas para fins de *benchmarking* são realizadas essas análises, contrariando as colocações de Lans et al. (2008). A análise de seus significados foi reveladora de que elas também auxiliam as equipes a evitarem caminhos de insucesso, pois a área de T.I.C. pode ser instável. E, dada a instabilidade de um novo empreendimento, ao observar o que concorrentes fizeram de errado os sócios buscam evitar que o mesmo aconteça com suas empresas, adequando a questão à realidade das NEBTs.

Normalmente, esse trabalho de pesquisa de mercado é designado a um dos membros da equipe, embora a AFI tenha possibilitado o entendimento de que todos sócios de Ômega e de Sigma, sempre que possível, buscam conhecer seus concorrentes. Posteriormente, as informações do levantamento são compartilhadas com os sócios, a fim de que as decisões estratégicas sejam tomadas em conjunto, conforme observou-se nas ações rotineiras de planejamento das equipes não incubadas.

Com relação aos fornecedores, interpretou-se nos discursos das equipes não incubadas algo semelhante ao que acontece com as incubadas. Tendo em vista o caráter tecnológico e virtual dos negócios, não há a necessidade de possuírem muitos fornecedores além dos serviços básicos que toda empresa necessita. Com isso, os significados dos discursos das equipes Ômega e Sigma foram indicativos de que elas enxergar nesses atores uma fonte de aprendizagem, contudo, não a buscam com frequência.

Contrariamente, a aplicação da AFI revelou que os clientes são uma das principais fontes externas de conhecimento das equipes não incubadas, sendo que decisões estratégicas das NEBTs são tomadas com base nas pesquisas com clientes atuais e também com potenciais

clientes, fato que confirma as afirmações de Brown e Mason (2014) e Wouters e Kirchberger (2015).

Em Ômega, por exemplo, os rumos iniciais do empreendimento foram mudados graças aos *feedbacks* recebidos de alguns clientes:

[...] a gente começou como o Uber, mas aí a gente foi percebendo que não é uma relação tão fria, o cliente quer saber quem que é, quais são as notas que ela (a diarista) está tendo em cima de cada cliente que ela foi. Então assim, a gente está com esse site novo já vem esse modelo, é uma forma diferente (ÔMEGA 1).

A análise das rotinas das equipes revelou que são realizadas frequentes pesquisas formais e informais com os clientes, levando-as a aprender também por meio da observação e das experiências passadas. Com isso, confirmou-se a importância de se manter os clientes nas redes de relacionamento das equipes. Verificou-se essa importância no discurso da equipe Sigma, que ainda não lançou seu primeiro produto no mercado, mas que busca nas opiniões dos potenciais consumidores entender o que o mercado deseja, a fim de que não seja perdido tempo no que chamam de um planejamento às cegas. A equipe passou por uma experiência similar à de Ômega, no seu período mais inicial, conforme ilustra a seguinte fala:

Inclusive a gente já pivotou (mudou radicalmente os rumos do negócio). [...] a gente fazia um produto sem conhecer o processo do cliente. Era um erro, né. Fazer um produto pensando no que a gente achava que era melhor para o cliente. Hoje a gente faz um produto sabendo o que o cliente faz, entendeu? Então a chance de dar certo é maior (SIGMA 1).

Além disso, percebeu-se que para a equipe Sigma o contato com clientes revela o significado de compreensão da experiência do usuário, visto desenvolver uma plataforma *mobile*. Assim, o contato mostrou-se importante para que os sócios possam aperfeiçoar o produto, aumentando suas chances de sucesso ao ingressarem no mercado. Verificou-se pela aplicação da AFI, portanto, que no segmento da T.I.C. a evolução tecnológica faz com que as equipes aprendam constantemente sobre seus mercados, buscando nas suas redes externas de relacionamento os conhecimentos de que necessitam, pois, conforme revela o discurso do sócio Ômega 1: [...] *a gente entende que o nosso modelo não tá redondo. E nunca vai estar, né [riso leve]*.

Por outro lado, os resultados da aplicação da AFI sobre os discursos das equipes não incubadas não permitem afirmar que os investidores se apresentam como atores relevantes nas redes de relacionamento das equipes, ou para suas aprendizagens. Pois, os significados dos

discursos foram reveladores de que em Ômega os sócios encaram a relação como puramente financeira e em Sigma a equipe não se sente preparada para buscar esse apoio.

Além disso, a interpretação compreensiva revelou também que, como uma ação estratégica, as equipes buscam terceirizar as atividades que não dominam tecnicamente, corroborando as afirmações de Rubin, Aas e Stead (2015), mas que não mantêm contato suficiente com os profissionais contratados temporariamente para que algum conhecimento passível de aplicação prática possa ser transferido.

O Quadro 11, a seguir, apresenta os principais resultados do estudo acerca da categoria Relações Interpessoais da Equipe, isto é, os significados atribuídos pelos interlocutores às suas relações interpessoais e sua influência sobre a experiência de aprendizagem de uma equipe

QUADRO 11 - Significados Atribuídos pelos Interlocutores às Relações Interpessoais da Equipe

Categoria	Subcategoria	Elementos	Significado dos Elementos para a Aprendizagem
Relações Interpessoais da Equipe	Ações Conjuntas	Acúmulo de funções	Sobrecarga; estímulo à aprendizagem; desafio
		Complementariedade das Tarefas	Relações interpessoais; experiências conjuntas; flexibilidade para compartilhar
		Time multidisciplinar	Troca de experiências; trabalho em equipe
		Decisão Conjunta	Divisão de poder; distribuição de responsabilidade
		Proximidade Física	Oportunidade de troca; comunicação intensificada
	Relacionamento Interno	Espaço físico	Comunicação ampla; trocas de conhecimento; aproximação afetiva
		Laços Afetivos	Compartilhamento de visão e princípios; relação de amizade; confiança
		Relação de Confiança	Espaço democrático para o diálogo; compartilhamento de responsabilidades; deslocamento do equilíbrio de poder

(Continua)

(Continuação Quadro 11)

Categoria	Subcategoria	Elementos	Significado dos Elementos para a Aprendizagem
Relações Interpessoais da Equipe	Redes de Relacionamento Externas	Incubadora	Acesso a <i>know-how</i> ; oportunidades mercadológicas e financeiras
		Eventos	<i>Networking</i> ; suporte de gestão e técnico
		Contato com fornecedores, concorrentes, clientes, outros empreendedores, mentores e <i>coaches</i>	Aquisição e trocas de conhecimentos rápidas; aperfeiçoamento de processos, produtos e serviços
		Universidades e Investidores	(Não significativos, pois não são consideradas pelas equipes)

Fonte: dados da pesquisa.

Portanto, os significados atribuídos aos elementos dos discursos dos interlocutores permitem a conclusão de que o trabalho complementar em proximidade, facilitado pela existência de uma sede física, aliado à boa comunicação entre os sócios e os sentimentos positivos entre eles, além da relação de confiança e o espaço democrático para o diálogo, bem como o acesso a uma ampla rede de contatos têm potencial de favorecer a aprendizagem de uma equipe. Por outro lado, verificou-se que a universidades e investidores não são atribuídos significados de aprendizagem, com relação às redes de relacionamento.

6.2.3 Capital Humano e Social e suas Influências sobre a Experiência de Aprendizagem em Equipe

Tendo em vista a discussão realizada na seção anterior acerca das relações interpessoais das equipes, as quais, por meio da AFI indicaram a influência sobre o fortalecimento dos capitais sociais das equipes, na presente seção analisou-se, com base no modelo teórico proposto, o conjunto de estruturas, experiências e relações sociais dos membros das equipes que contribuem para o fortalecimento dos capitais humano e social dos grupos, visto impactarem suas aprendizagens.

Dado que a aprendizagem do empreendedorismo é considerada como um processo experiencial, foram consideradas na análise as experiências anteriores das equipes, tanto aquelas vivenciadas em conjunto, quanto separadamente. Tendo sido analisadas também as experiências anteriores dos gerentes das incubadoras e sua influência sobre o suporte oferecido aos incubados (KOLB, 1984; MACHLES, 2003; COPE, 2011; CARMELI; EDMONDSON; TISHLER, 2011; POLITIS, 2005, 2008; SANTOS; MOREIRA, 2011; PARKER, 2013).

Considerou-se ainda o desenvolvimento de teorias a partir da percepção das equipes sobre o que é bom ou ruim para seus negócios, as chamadas teorias práticas (KOLB, 1991; RAE, 2005; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; MAN, 2012), a influência das famílias dos sócios sobre o processo empreendedor e aprendizagem das equipes (RAE, 2005; HAMILTON, 2011; QUAN; HUY, 2014), bem como os processos formais, informais e incidentais que impactam direta ou indiretamente as aprendizagens das equipes (ANTONELLO, 2006; HAMILTON, 2011; ST-JEAN; AUDET, 2012; QUAN; HUY, 2014).

6.2.3.1 *Influência da família*

Diversos estudos têm discutido a influência da família sobre a decisão por empreender e também sobre o processo de aprendizagem dos empreendedores (RAE, 2005; HAMILTON, 2011; QUAN; HUY, 2014). Esta subseção realiza a análise dessa influência sobre as equipes das NEBTs incubadas e não incubadas.

Diferentemente da literatura internacional sobre o tema (SCHMITT-RODERMUND, 2004; GUIMARÃES. AZAMBUJA, 2009; PABLO-LERCHUNDI; MORALES-ALONSO; GONZÁLEZ-TIRADOS, 2015), os resultados do estudo demonstram que mesmo pais empreendedores tendem a impedir as intenções empreendedoras dos filhos. As dificuldades impostas pelo governo e a incerteza da atividade foram identificadas pela análise realizada como as principais razões disso, levando os pais a desejarem que os filhos ingressem no serviço público. Tal fato pode ser evidenciado nos significados do discurso de ALFA 1:

[...] *pelos* dois terem sido autônomos, um microempreendedor, eles têm essa coisa, assim, um certo receio, né. Então eles têm a experiência de quem trabalhou *pra* eles, né. Então eles falam o contrário, “não, vai arrumar um emprego garantido...” (ALFA 1).

Mesmo assim, contrariamente ao esperado pelos pais, as cobranças iniciais tiveram o potencial de unir as equipes e mantê-las resilientes, conforme pode-se depreender pela interpretação dada a experiência da equipe Beta:

O que a gente *tava* tentando fazer no fundo da minha casa, durante muito tempo, nós três ouvimos coisa do tipo: “ah, porque vocês não fazem um concurso? [...] Demorou muito até que eles entendessem isso, mas, quando eles entenderam, a gente já estava resiliente o suficiente *pra* tocar. Então, independente do que eles falassem, a gente já *tava* muito focado (BETA 3).

Mesmo não apoiando a decisão por empreender, os pais dos sócios não deixaram de oferecer o suporte emocional aos filhos e passaram a aceitar suas decisões quando perceberam que os projetos estavam dando resultado. Pela interpretação das falas de BETA 3 pode-se inferir a oposição de seus pais, servidores públicos, quanto ao desejo do filho:

Na minha família tem mais exemplos de funcionários públicos. Até foi um tabu no início, “ah, você vai empreender? Não, *vamo* fazer concurso público!” tal, tal. Aí eles pararam, viram que eu desisti dessa parte de fazer concurso público, de ser funcionário público, aí eles pararam de falar isso *pra* mim. [...] A partir do momento que você começa a mostrar resultado, que você já fez isso, que *tá* ganhando algum dinheiro produzindo isso, aí eles começam a ver com melhores olhos o que você faz (BETA 3).

Na atualidade, as equipes entendem os papéis de suas famílias como sendo elas as responsáveis por oferecer suporte emocional, conforme depreende-se do seguinte discurso: *Mas, sim, uma família é... [pausa de 10 seg.] aquilo que te impulsiona todos os dias* (BETA 2). Pôde-se deduzir que as equipes se sentem aliviadas por não receberem mais cobranças por parte delas e que, com isso, o trabalho pode fluir melhor. Todavia, o significado das falas de BETA 1 revela a influência de experiências passadas vivenciadas nas relações familiares sobre a aprendizagem da equipe:

Uh, eu tenho na memória momentos bem frescos de quando ele (meu pai) fez alguma coisa e que me marcou. Então, por exemplo, eu lembro do primeiro dia da panificadora dele, onde ele *tava* no caixa, aí o cliente chegou, pediu alguma coisa, que eu não me lembro, e saiu sem levar nada! Ele virou *pro* cliente e perguntou: “Oi, tudo bom? O que que você pediu que não tinha?” [...] As pessoas que entravam e saíam de lá sem nada, ele sempre perguntava “o que que você vem procurar aqui que não tem?”. E aí, a partir dessa demanda, ele ia equipando a panificadora. [...] Então, tudo baseado nos *feedbacks* que as pessoas *dava*, *pra* ele. E isso eu levei comigo, assim, o tempo todo porque a gente (em Beta), pelas experiências ruins de produzir coisas que as pessoas não usavam, aprendeu muito a ouvir o que as pessoas achavam do nosso produto.

Desta forma, entendeu-se que a vivência de experiências a partir das inter-relações entre dois ou mais ambientes dos quais um sócio participa, como família e trabalho, por exemplo, chamado por Bronfenbrenner (1996) de mesossistema, possibilita o compartilhamento de conhecimentos adquiridos pela prática com os demais membros das

equipes, levando-os à aplicação ou não na rotina e desenvolvimento da empresa, a depender a análise realizada, conforme suportam Hamilton (2011) e Quan e Huy (2014).

Assim como acontece com as equipes incubadas, embora as famílias das equipes não incubadas não ofereçam a elas suporte e direcionamento diretos sobre gestão, a interpretação das falas de ÔMEGA 1 revela que as experiências vivenciadas em momentos anteriores de convivência entre os sócios e familiares empreendedores fazem com que as equipes apliquem os conhecimentos adquiridos na gestão de suas NEBTs:

[...] eu sempre acompanhei meu pai, sabe? Férias eu ficava junto com ele, se ele estava viajando, se ele estava na fazenda, se no posto, eu *tava* junto com ele.[...] Muito *pra* observar como é que ele lidava, quando ele *tava* comprando, quando *tava* vendendo, quando ele *tava* negociando, quando ele *tava* gerindo funcionários... Então assim, se não fosse esse acompanhamento, que tinha por *hobby* mesmo, que eu gostava tanto... É... eu acho que eu não teria conseguido fazer com que a nossa primeira empresa funcionasse.

Os significados do discurso de Ômega 1 e também de seu sócio Ômega 2, denotam a inspiração resultante da convivência com familiares para a gestão dos empreendimentos no momento atual: [...] *com certeza que respalda e espelha, é... do ponto de vista do empreendimento (ÔMEGA 2)*. Contudo, a equipe revelou que não costuma pedir conselhos ou apoio da família na gestão do empreendimento, pois, conforme a escuta sensível possibilitou entender, dado seu caráter tecnológico da NEBT, os sócios consideram ser este um universo muito distinto daqueles mais tradicionais, caso das empresas dos seus pais.

O mesmo foi verificado na equipe Sigma. Os discursos tanto do sócio Sigma 2, como Sigma 4 são reveladores da aprendizagem em experiências passadas nos convívios com os pais, ambos empreendedores.:

Ele trabalha como... serigrafista, aí eu precisava fazer as artes... *pra* pintar, né? E o pessoal que fazia dava muito trabalho porque ele tinha que ir lá, às vezes não saía da forma como ele queria, tinha que voltar... Então falei, “não, vou aprender a fazer isso!”. Então foi aí que eu comecei a ter maior contato com computador, desenvolver as artes e... depois me interessar por programação (SIGMA 2).

[...] acaba que meu pai, assim, não tem nem tanto o conhecimento *pra* saber como que a gente iria ganhar dinheiro com isso, às vezes, né. Falar *pra* ele sobre licença de *software*... de mensalidade sobre o uso do *software*, *pra* ele é mais complicado de compreender esse negócio. Não é algo, assim, como se fosse, sei lá, vou vender um celular. Não é algo físico, é mais difícil de entender (SIGMA 4).

Contudo, assim como acontece com a equipe Ômega, os sócios da equipe Sigma não pedem conselhos ou qualquer outro tipo de suporte de gestão aos familiares. Conforme revelam os significados do discurso de Sigma 4 acima, o caráter tecnológico da NEBT impõe uma barreira a essa comunicação.

Desta forma verificou-se que, assim como acontece com as equipes incubadas, o principal papel desempenhado pelas famílias das equipes não incubadas é o de oferecer apoio emocional aos sócios. Confirmou-se também a influência indireta das famílias dos sócios sobre as aprendizagens das equipes, corroborando com a literatura que aponta as experiências vivenciadas como motivadoras do compartilhamento do conhecimento nas equipes, levando os sócios ao aprendizado coletivo (BRONFENBRENNER, 1996; HAMILTON, 2011; QUAN; HUY, 2014).

E, dado que as experiências vivenciadas em família se revelam fortes, devido aos laços afetivos estabelecidos, verificou-se que os sócios têm os seus comportamentos influenciados por essas experiências, repassando seus conhecimentos às equipes. Um exemplo do que Bronfenbrenner chama de díade primária, isto é, uma influência comportamental que continua a existir fenomenologicamente, direcionando o comportamento e aprendizagem, mesmo quando os indivíduos já não estão mais em contato próximo com seus influenciadores (BRONFENBRENNER, 1996).

A interpretação dos significados atribuídos pelos sócios das equipes não incubadas aos fenômenos experienciados com seus familiares (BERGLUND, 2007) revelam ainda que, diferentemente do que aconteceu com as equipes incubadas, os familiares das equipes se mantiveram neutros com relação a suas intenções por empreender.

6.2.3.2 Experiências anteriores

Tendo em vista que a aprendizagem do empreendedorismo é considerada como um processo experiencial, um fenômeno que se atrela às experiências passadas da equipe, as quais, muito provavelmente direcionarão suas escolhas futuras (MACHLES, 2003; SANTOS; MOREIRA, 2011), analisou-se nessa subseção como experiências prévias de empreendedorismo e falência, de trabalho, na resolução de problemas, as interações formais e informais no ambiente de trabalho e social influenciam a aprendizagem de uma equipe (RAE, 2005; ANTONELLO; GODOY, 2011).

A análise das experiências anteriores das equipes incubadas tem início com o relato da criação das NEBTs Alfa e Beta. Em ambos os casos os sócios se conheceram em uma

empresa em que trabalhavam juntos. No caso de Alfa, o sócio Alfa 2 percebeu uma falha na prestação de serviços às pequenas e médias empresas clientes de sua contratante, fato que, aliado à experiência adquirida na prática do dia-a-dia e ao treinamento que ele e Alfa 1 receberam em uma empresa parceira da sua contratante, fez com que os sócios desenvolvessem o sistema que culminaria na criação da NEBT. A resiliência inerente a essa experiência evidencia-se no discurso de Alfa 2: *E aí, de tanto ficar mexendo nesse sistema e ficar tendo contato com esse sistema, eu fui aprendendo a ferramenta e um ano depois nós desenvolvemos um sistema similar ao deles.*

Inicialmente utilizado pela empresa para a qual trabalhavam, o sistema passou a pertencer aos sócios de Alfa quando a referida empresa encerrou suas atividades, cerca de um ano depois da criação do produto. Os sócios então decidiram dar continuidade a ele, pois já possuíam alguns clientes utilizando a plataforma de *call center*. Eles então deram o nome de Alfa à NEBT, modificaram a forma como o serviço é oferecido e buscaram o apoio da incubadora Zeta.

As experiências iniciais no desenvolvimento do sistema permitiram aos sócios perceberem pontos que necessitavam de ajustes, como a forma pela qual o serviço é oferecido. Isso se deveu ao fato das empresas menores, público-alvo da NEBT, não aderirem à proposta da empresa. Com isso, denotou-se do relato dos sócios que eles aprenderam na prática o que deveria ser feito, a partir de uma experiência inicial de insucesso, fato que apoia as afirmações de Kolb (1984), Politis (2008) e Cope (2011).

A equipe dos sócios fundadores de Beta também decidiu criar a NEBT a partir de um problema que tiveram em uma empresa em que trabalhavam. Os três não se sentiam reconhecidos pelo trabalho que executavam na organização, desta forma, após Beta 2 e Beta 3 deixarem a empresa, Beta 1 também optou por sair e decidiram empreender. Queriam criar algo cujo modelo de negócio fosse diferente das empresas convencionais, mas não possuíam recursos financeiros suficientes e, deste modo, inicialmente a equipe foi trabalhar nos fundos da casa de Beta 1, um escritório improvisado: *A gente sentado na frente do computador falamos: “Nossa! Temos um escritório! E agora?” (BETA 1)*. Pensando sobre a reflexão de BETA 1 pode-se inferir o nível de insegurança dos sócios perante o desafio de empreender algo novo.

Não tendo sido realizado o planejamento adequado, a NEBT não conseguia ser desenvolvida da maneira adequada, inclusive gerando prejuízos financeiros à equipe nos primeiros meses. Com isso, pelos significados das falas de BETA 3 revelam-se indícios do

aprendizado dos sócios quanto a importância do planejamento e da organização como elementos importantes na ação de empreender: *a questão é se organizar melhor nessa parte (planejamento), antes de empreender em si. No futuro, se fosse abrir outro empreendimento, faria dessa forma, não da outra* (BETA 3). O discurso do sócio revelou, ainda, a influência de reflexões sobre experiências passadas no direcionamento de ações futuras, corroborando as afirmações de Machles (2003) e Santos e Moreira (2011).

Inicialmente a equipe Beta planejava trabalhar com manutenção de computadores, contudo, o primeiro cliente solicitou o desenvolvimento de um *software*, ajudando os sócios a definirem o que fariam de fato. Com o tempo, a equipe foi conquistando outros clientes e, dispondo de mais recursos, foi trabalhar em um *coworking* da cidade de Goiânia. Quando esse espaço deixou de funcionar, a equipe optou então por buscar o apoio da incubadora Tetha.

A experiência de trabalho no *coworking* fez com que a equipe adquirisse a visão que possuem do negócio, de como desejam trabalhar e valorizar seus colaboradores. Fato que levou a equipe a moldar seu escritório nesse mesmo formato, conforme evidencia a fala de Beta 3: *Nosso escritório hoje, querendo ou não, ele é um coworking por influência do primeiro coworking que nós participamos. E eu não enxergo a nossa empresa não coexistindo com outras empresas*. A visão de Beta 3 apresenta indícios de como é forte a dependência de relacionamentos com outros empreendimentos o que resulta das experiências anteriores dos sócios.

A cultura que a equipe vem desenvolvendo também condiz com essa proposta, isto é, de um ambiente em que todos tenham liberdade de atuar, opinar, que proporcione a troca constante de conhecimentos e que seja descontraído, conforme observado pela pesquisadora na investigação do cotidiano da equipe na sede da NEBT. Desta forma, notou-se a relevância das experiências prévias dos sócios incubados, desde os momentos que antecederam a criação das NEBTs, especialmente aquelas relacionadas a trabalhos anteriores, para seus aprendizados enquanto empreendedores, corroborando as afirmações de Rae (2005).

Alfa e Beta são os primeiros empreendimentos formalizados das equipes e, a partir da aplicação da AFI aos relatos das equipes, notou-se que as experiências profissionais anteriores dos sócios as ajudaram a gerenciar as questões técnicas das empresas e também no atendimento aos clientes, já que interagem com o público externo nas empresas em que trabalharam. O gerenciamento administrativo dos negócios, por outro lado, foi aprendido por meio do suporte oferecido pelas incubadoras Zeta e Tetha, afirmaram as equipes.

No que concerne às atividades anteriores de empreendedorismo, o sócio fundador Alfa 1, exclusivamente, revelou ter empreendido antes de criar a NEBT Alfa. Tratava-se de um projeto também tecnológico que, porém, não deu certo. A interpretação dos significados atribuídos às experiências passadas de insucesso por Alfa 1 dá pistas do aprendizado adquirido e levado para experiências futuras como, por exemplo, validar as ideias perante o mercado:

Eu acho que eu demorei bastante, tentando ser muito perfeccionista... então você acaba não validando direito a sua ideia. Então acho que o grande erro foi esse, não sair no mercado *pra* validar primeiro a ideia e trazer *pra* desenvolver. Então desenvolvi muito e validei pouco. Quando levei *pro* mercado, não era aquilo que se esperava, entendeu? Então, na área de startups isso é um erro que acaba, né... [...] Hoje já busco mais validar, hoje a gente já tem cliente... nossa plataforma não *tá* 100% lançada, a gente tem plataforma beta, então a gente tem alguns clientes testando, a gente *tá* pegando vários *feedbacks*, entendeu?

Desta forma, os resultados do estudo apoiam as afirmações de Politis (2008), Cope (2011) e Carmeli, Edmondson e Tishler (2011) acerca da aprendizagem a partir de experiências de insucesso, visto ter havido a aquisição de conhecimentos, a reflexão sobre esses conhecimentos e a posterior aplicação prática deles. Além disso, os conhecimentos adquiridos pela experiência malsucedida do sócio Alfa 1 foram compartilhados de forma explícita com o sócio Alfa 2, a fim de que pudessem evitar a repetição dos mesmos erros no novo empreendimento, aperfeiçoando suas capacidades de tomada de decisão, conforme indicaram os resultados da análise.

Reconhecendo a relevância das experiências práticas, no trabalho cotidiano as equipes buscam aprender com cada oportunidade, tendo em vista que suas empresas ainda estão em desenvolvimento. Em Beta os sócios não dispensam projetos menores, nem mesmo os que não trazem retorno financeiro, pois, o conhecimento adquirido poderá ser repassado a outros projetos futuros. Esperar do trabalho, não só um produto ou serviço como resultado, mas a produção do conhecimento para ser compartilhado é percebido no discurso do sócio Beta 1: *eu trago esse conhecimento pra dentro. E a gente faz isso o tempo todo, tanto eu, quanto os meus dois sócios. E... bom, é isso! A gente não tá nem aí pro contexto, a gente tá aí pro aprendizado geral.*

O significado do discurso de Beta 1 revelou, assim, uma visão quanto ao potencial de aprendizagem para as equipes nas experiências de insucesso e em erros cometidos. Para a equipe Beta, por exemplo, o aprendizado veio a partir de uma experiência malsucedida com um pedido de um cliente. De acordo com a equipe, foi concedida muita liberdade de escolha a

esse consumidor, pois a equipe aceitou diferentes requisitos realizados após o início do desenvolvimento do produto, mesmo não estando previstos em contrato.

Com isso, o prazo de entrega foi extrapolado, levando o cliente a exigir o pagamento de multa por atraso. A experiência levou a equipe a aprender com o erro e modificar alguns processos da NEBT:

Aprendizado, em relação a requisitos: uma mudança é..., dentro da Beta, hoje ela passa pela análise do time de desenvolvimento todinho. [...] Se for possível colocar ela sem alterar o que já foi desenvolvido, ela é acrescentada, o orçamento é atualizado e existe uma atualização do contrato que o cliente assina. Beleza. Se não for possível colocar ela naquele momento, ela não é feita. É desenvolvido um documento à parte, de possíveis melhorias depois que o projeto for entregue. E a gente faz depois. Precisou acontecer isso *pra* gente ter essa metodologia. [...] A gente acha que essas coisas têm que acontecer, *pra* que a gente esteja preparado no futuro. (BETA 1).

Pela interpretação do discurso, percebe-se que as equipes aprendem pela prática também a partir de experiências vivenciadas em conjunto, fazendo com que as experiências passadas orientem suas tomadas de decisão futuras, fato que sustenta as alegações de Politis (2008) e Carmeli, Edmondson e Tishler (2011).

O aprendizado proveniente das experiências prévias, contudo, não é relevante somente para que os empreendedores saibam administrar seus negócios e tomarem decisões no futuro, mas também para que os gestores das incubadoras possam orientá-los da melhor forma possível. Tal fato pode ser inferido ao analisar o discurso da Gerente Zeta:

[...] mas uma coisa que acho que foi ponto positivo é que eu já tinha tido uma empresa e não tinha dado certo. Então acho que isso é uma cultura que é pouco explorada aqui no Brasil, mas que é um ponto positivo. [...] Então, assim, aquele aprendizado mesmo com o erro. [...] Porque, às vezes, a gente fala muito do certo, né? Que é muito bom, que não sei o quê... Eu já sou o contrário, quando a pessoa vem aqui para conversar, eu já falo de todas as dificuldades, porque ele tem que ser realista, né? [...] A partir do momento que você fala o que ele vai enfrentar e você ter experiência para falar sobre isso, eu acho que é mais interessante ainda. [...] esse **sucesso** a gente também usa para falar com eles (empreendedores), para mostrar o caminho, a realidade.

Os significados do discurso da gerente revelam a importância de se captar no erro uma oportunidade para aprender, descobrir os melhores caminhos a seguir e se tornar mais resiliente. Percebeu-se pelos relatos do gerente Tetha, que ele compartilha desse posicionamento e acredita que todo o conhecimento adquirido externamente pela equipe gestora deve ser implementado na orientação aos incubados, independentemente de seu

caráter positivo ou negativo. Essas afirmações dão suporte ao que indicam as pesquisas de Antonello e Godoy (2011) e St-Jean e Audet (2012).

Assim como aconteceu com as equipes incubadas, os discursos dos sócios de Ômega e Sigma são reveladores da influência das experiências anteriores no desenvolvimento de ideias para o empreendimento:

Inicialmente, a gente não tinha experiência alguma, com gestão, assim, bem cru mesmo. É... [pausa de 6 seg.] e toda a base de gestão que nós temos hoje em dia, ela veio sendo construída com esse histórico aí. [...] Então a *primeira empresa* com certeza nos ajudou a desenvolver a Ômega posteriormente (ÔMEGA 2).

[...] a gente já começou assim, com a experiência de como lidar com as pessoas, com as meninas (diaristas), principalmente sobre os assuntos da prestação de serviço *dela*, então, assim, facilitou muito. Então, eu acho que se não fosse a experiência na *primeira empresa*, a Ômega teria fracassado já, porque a gente não tinha a experiência no digital. E, assim, o que de certa forma equilibrou isso foi a experiência com a prestação de serviços e como lidar com as meninas, como explicar para elas que agora elas podem faturar bem (ÔMEGA 1).

Denotou-se dos discursos dos sócios que as experiências anteriores de lidar com as pessoas possibilitaram a aplicação de conhecimentos, adquiridos sobretudo com a prática, na gestão e desenvolvimento da NEBT Ômega, visto ela possuir experiência prévia decorrente da fundação de outro empreendimento. Isso colabora com as proposições de Rae (2005) e Politis (2008).

A exemplo do que aconteceu com os sócios das equipes incubadas, em Sigma, não incubada, o sócio Sigma 1 revelou ter iniciado outros empreendimentos em momentos anteriores, porém não obteve êxito. Essas experiências de insucesso levaram ao acúmulo de conhecimentos que hoje são aplicados na gestão da NEBT (POLITIS, 2008; COPE, 2011) e também fizeram com que ele buscasse conhecimentos em livros, cursos e artigos sobre negócios e empreendedorismo, aperfeiçoando suas capacidades de gestão. Além disso, o sócio revelou ter se tornado muito mais resiliente a cada nova tentativa fracassada e que se sente mais preparado para atuar na área tecnológica, corroborando as afirmações de Politis (2008) e St-Jean e Audet (2012).

Além do que revelou o sócio Sigma 1, a interpretação do discurso de Sigma 4 dá indícios do caráter positivo atribuído pela equipe às experiências de insucesso em outras iniciativas empreendedoras das quais é possível extrair conhecimentos para aplicação em projetos atuais:

[...] a gente tinha uma ideia, a gente chegou a fazer um MVP (*Minimum Viable Product*), apresentou... Porém, também, foi aquela ideia, “Nossa!”, naquele primeiro momento. Faltou alguém falar “Olha, essa ideia aqui não vai funcionar por causa disso”. É onde eu acho que às vezes falta na gente, “olha, não vai funcionar por conta disso”. [...] por mais que hoje, vamos dizer aí, a gente erre quarenta vezes, cada vez que a gente erra, a gente pega uma experiência.

Além disso, percebeu-se pela análise interpretativa dos relatos do sócio Sigma 4 que as experiências de insucesso fizeram com que ele passasse a valorizar o entendimento do mercado, buscando entender os anseios dos clientes. Visão essa que, segundo ele, tenta passar para os demais sócios. Aliadas a isso, as experiências adquiridas em seu estágio profissional, no sentido do relacionamento interpessoal, trabalho em equipe e também aspectos de comunicação, são compartilhadas com a equipe da NEBT na tentativa de desenvolver o grupo e a empresa. Posicionamento que vai ao encontro das proposições de Rae (2005).

As falas de Sigma 2, por sua vez, revelaram que o sócio traz das experiências profissionais e estudantis (Programa de Educação Tutorial e Formação Técnica), nas quais atuou individualmente e em equipe no desenvolvimento de projetos, conhecimentos que são aplicados no desenvolvimento de suas atividades na NEBT. De acordo com o sócio, essa carga de conhecimentos, adquirida pela experiência, facilitou o desenvolvimento do projeto em Sigma, visto ser compartilhada com os demais sócios e aplicada na prática.

O discurso do sócio Sigma 7 também ressalta a influência das experiências anteriores para a sua aprendizagem e da equipe trazendo o conhecimento adquirido e adequando as práticas do empreendimento atual: *na área que eu atuo, né, de desenvolvimento, eu já trabalhei nessa parte. [...] aí acaba que ajuda, tipo, o que considerar pra sugerir alguma melhoria ou algo assim. Vê os pontos principais, né, para que tenha maior sucesso a empresa, vamos dizer assim.*

Os demais sócios em Sigma revelaram não possuir experiências anteriores em projetos ou negócios, contudo, suas declarações dão indícios de reconhecimento das experiências de Sigma 4 e Sigma 2 que podem colaborar para aprendizagem em equipe: *o Sigma 4, ele entende bastante de servidor web, como comunicar, por exemplo, entre o aplicativo e um computador. O Sigma 4 e o Sigma 2 estão mexendo com essa parte do projeto e, assim, a gente aprende bastante com eles (SIGMA 5).*

Notou-se pela aplicação da AFI, aliada às premissas da escuta sensível, que esse aprendizado costuma acontecer principalmente nos raros momentos em que a equipe se reúne fisicamente, e também nas reuniões virtuais, sendo os conhecimentos repassados de forma explícita (CARMELI; EDMONDSON; TISHLER, 2011), embora as reuniões presenciais

tenham se revelado mais potenciais para o desenvolvimento da equipe, conforme discutido anteriormente.

[...] a gente *tá* participando de umas reuniões aí quase toda semana. A gente fala o que que *tá* fazendo nas tarefas, quais que foram as dificuldades... Aí a pessoa que souber fala, ou então talvez você está num pensamento que não seja muito viável e a pessoa que já tem maior conhecimento fala, “não, aquele outro é melhor. Se quiser eu te ajudo”. Aí torna mais fácil o desenvolvimento (SIGMA 7).

A interpretação das falas de Sigma 7 apresenta elementos presentes na equipe que favorecem a aprendizagem como a humildade de reconhecer o que não sabe fazer e a disponibilidade de colaboração de quem sabe para ajudar.

As equipes não incubadas demonstraram ainda ser capazes de extrair conhecimentos de situações passadas que envolvessem conflitos ou dificuldades. De acordo com o sócio Ômega 1, todas as experiências vivenciadas por ele e seu sócio, desde a abertura do primeiro empreendimento, especialmente as dificuldades, contribuíram para a aprendizagem da equipe, tornando-a mais eficiente: *a gente não vai reinventar a roda, né, a gente vai aprendendo e vai ficando mais eficiente.*

Os significados presentes nas falas de Ômega 2 revelam que essas experiências contribuem não somente para a gestão administrativa das NEBTs, mas também para o desenvolvimento técnico e para relacionamento da equipe, isto é, para “o aprender a trabalhar em equipe”:

Assim, com o nível de experiência que acho que tanto eu, como o *Ômega 1*, nós temos para lidar com o outro hoje em dia, é... [pausa de 5 seg.] ele veio muito do aprendizado que a gente teve, sabe? A partir da prática diária [...] então você se associa com o ideal que aquela pessoa te representa, sabe? E, à medida que o tempo vai passando, aquele ideal naturalmente vai sendo desconstruído e você aprende a lidar com aquilo. [...] então a gente aprende a respeitar, principalmente, as limitações da pessoa. E quando você aprende a respeitar as limitações da pessoa uh... [pausa de 6 seg.] em pontos de insatisfação, você consegue ponderar melhor as coisas, sabe? (ÔMEGA 2).

A equipe Sigma também enfrentou problemas de relacionamento na fase mais inicial da NEBT, quando alguns membros decidiram deixar a equipe. Os significados inerentes ao discurso de Sigma 1, principal responsável pela gestão da NEBT, revelam qual foi o aprendizado adquirido e a mudança de comportamento adotada:

[...] a partir daí eu comecei a envolver todo mundo nas discussões, tanto de negócios, quanto não, né? Então toda vez que eu faço uma reunião com parceiros, a primeira coisa que eu faço é divulgar para eles tudo o que aconteceu. Falo como que foi a reunião, qual foi o *feedback*.

Verificou-se, portanto, que as experiências adquiridas tanto em conjunto pelos sócios de uma NEBT, como de forma isolada apresentam potencial para o desenvolvimento de uma equipe, desde que os conhecimentos adquiridos sejam compartilhados com o grupo, haja uma reflexão sobre eles e, posteriormente sejam aplicados na prática, isto é, que se manifeste o agir comunicativo, conforme indicações de Habermas (1989), Politis (2008), Carmeli, Edmondson e Tishler (2011).

6.2.3.3 *Desenvolvimento de teorias práticas*

A partir do momento que uma equipe estabelece um bom relacionamento, que realiza ações conjuntas e que seus membros adquirem e compartilham experiências, diz-se que ela acumula conhecimentos que a auxiliam a aprender o que dá certo e o que deve ser evitado para a NEBT. A isso dá-se o nome de teorias práticas (KOLB, 1991; RAE, 2005; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; MAN, 2012).

O estudo permitiu confirmar o desenvolvimento de teorias práticas pelas equipes incubadas. Como o próprio termo coloca, essas teorias são estabelecidas a partir das experiências práticas das equipes, quando seus membros trabalham conjuntamente e descobrem juntos o que é melhor para suas empresas. Mesmo durante as observações realizadas pela pesquisadora foi possível perceber o envolvimento dos sócios na busca por soluções, a tomada de decisão conjuntamente, o que, segundo a literatura, tem potencial para impulsionar a aprendizagem das equipes (KOLB, 1991; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; MAN, 2012).

O problema que a NEBT Beta enfrentou com um cliente, mencionado na subseção anterior (p. 138-139), é um exemplo de desenvolvimento de teoria prática. Pois, a partir de uma experiência negativa vivenciada pela equipe ela aprendeu como os processos de levantamento de requisitos com clientes devem ser executados na NEBT, aquilo que dá certo para a equipe. A padronização do processo de desenvolvimento dos produtos da NEBT Beta também é resultado dessa experiência, já que foi a partir dela que a equipe definiu como desejaria trabalhar.

A interpretação do discurso do sócio Beta 2, *Aí a gente teve que fazer isso, padronizamos todo o desenvolvimento pra que não tenha nenhum problema futuro*, apresenta indícios do desenvolvimento de teorias práticas constituindo-se como procedimentos de aprendizagem importantes para o desenvolvimento da equipe. Com cada experiência negativa a equipe aprende e consegue então evitar no futuro aquilo que não dá certo para a NEBT.

Mediante escuta sensível das falas das equipes Alfa e Beta, inferiu-se que os sócios desenvolveram ainda, a partir da prática, a teoria de que devem conhecer melhor o mercado, identificar o que o cliente deseja para, em seguida, desenvolver o produto ou serviço, conforme evidencia o seguinte discurso:

Foi algo que a gente desenvolveu dentro da empresa e aí, depois de uma análise de mercado, a gente viu que fez ao contrário, entendeu? Então a gente viu que produziu primeiro *pra* depois saber se tinha mercado. E a gente se deparou com as contas no vermelho (BETA 1).

Assim, passando a conhecer primeiro os anseios dos clientes, do mercado, as equipes revelaram que o tempo e os processos podem ser otimizados, elevando a produtividade e a rentabilidade das NEBTs. O significado atribuído pelos sócios à importância da divisão de funções foi compreendido por meio do contato com a fala de Beta 1:

Aprendendo na marra [...] um foi *pro* lado da execução mesmo, o cientista, Beta 2. O Beta 3 que conhecia bem de planejamento, de banco de dados, trouxe esse conhecimento *pro* planejamento dos projetos como um todo e eu fui *pra* parte comercial que, aparentemente, eu falava melhor do que os outros dois. Só isso. E, foi assim que a gente se formou.

No relato de outra situação, a equipe Beta revelou que utilizava uma metodologia para validação de ideias e planejamento produtivo, desenvolvida a partir de uma experiência prática, que, porém, para um determinado produto não se mostrou efetiva. A interpretação dos discursos da equipe Beta, acerca dessa situação, ilustrada pela fala de Beta 1, *Que nós lançamos a ideia, validamos a primeira vez, funcionou e nós, pup, abraçamos ela. E é errado, é errado isso!*, foi reveladora de que a equipe aprendeu que o processo de validação da ideia e o modo de se lançar o produto devem ser realizados de maneira diferente, a depender da situação.

Assim, entendeu-se que o rápido desenvolvimento pelo qual as NEBTs passam cotidianamente levam suas equipes à constante desconstrução e reconstrução de teorias a partir de novas experiências, sobretudo, experiências práticas.

Comparativamente às equipes das NEBTs incubadas, as equipes não incubadas parecem vivenciar situações de experimentação com maior frequência. Inclusive, conforme presenciado pela pesquisadora, em suas reuniões de planejamento frequentemente os sócios buscam nas experiências passadas justificativas para suas decisões estratégicas. Revelando-se, deste modo, a aprendizagem pela prática e a construção constante de teorias práticas, conforme indicam Kolb (1991), Rae (2005), Politis (2008), Gudolle, Antonello e Flach (2012) e Man (2012).

A própria forma de trabalho em equipe na NEBT não incubada Sigma decorre de uma teoria prática. Inicialmente, o grupo fora dividido em três projetos, mas os resultados não foram alcançados. O discurso de Sigma 2 é revelador do significado da união dos sócios em equipe: *[...] como o pessoal não tinha muito conhecimento e acabou dividindo eles, era muita carga em cima de cada pessoa e juntando todo mundo poderia compartilhar melhor, porque era realmente um projeto só.* A decisão da união, conforme declara Sigma 2, deveu-se a experiências não favoráveis em momentos anteriores quando o grupo foi dividido em três projetos.

Porém, vendo que seria difícil encontrar investidores para uma equipe grande, os sócios decidiram novamente dividi-la em dois subprojetos, mesmo considerando que para a aprendizagem do grupo manter o trabalho conjunto seria melhor:

*[...] quando diminui a equipe total, a gente juntou todo mundo, aí então tinham mais pessoas trabalhando na mesma equipe, no mesmo projeto. Então meio que dinamizou o projeto e o contato ficou melhor, já que *tava* todo mundo fazendo a mesma coisa, né, no, no mesmo projeto, digamos assim, então tinha melhorado a comunicação, melhorado o aprendizado (SIGMA 3).*

Desta forma, embora tenham construído uma teoria prática do que seria melhor para a equipe e sua aprendizagem, a decisão dos sócios por dividir novamente o grupo apresentou cunho unicamente estratégico. Assim, o discurso de Sigma 3 apresenta a flexibilidade como um elemento importante no contexto da equipe que ora se junta para potencializar o conhecimento e ora se divide com a intenção estratégica de conseguir investidores.

Além dessa teoria, o discurso do sócio Sigma 1 é revelador de que a equipe percebeu que para a NEBT seria melhor respaldar a relação dos sócios com contratos de participação por metas, visto que na fase mais inicial da empresa alguns membros deixaram a equipe, prejudicando as atividades:

Daqui pra frente seria muito mais tranquilo, até porque estaria respaldado por contratos, né. Juridicamente falando, não teria problema porque quando a gente fala de contratos por metas, a gente fala que a pessoa tem que ter um tempo de empresa e metas atingidas. Se a pessoa tem esse tempo e atingiu as metas, nada mais justo do que ela ter essa parte que é dela, ela fez por merecer (SIGMA 1).

A análise fenomenológica aplicada mostrou que a equipe Ômega também desenvolveu teorias práticas a partir de experiências prévias. De acordo com os sócios, desde o momento inicial da empresa a equipe tem aprendido com o comportamento e *feedbacks* dos clientes. Pois, segundo os sócios, foi percebido que o consumidor deseja um atendimento

personalizado, uma proximidade maior com a diarista, nada muito formal. Os sócios identificaram ainda que os clientes desejam saber qual tem sido a avaliação atribuída às diaristas por outros clientes e que quando muito trabalho é exigido das diaristas, em pouco tempo, elas acabam se recusando a retornar ao cliente. O discurso do sócio Ômega 1 revela os significados dessa relação:

[...] E a pessoa que exige demais acaba ficando sozinha, sabe? Tem uma certa raiz na escravidão, então assim, sabe? De, *tipo*, a pessoa meio que não valorizar muito aquele profissional como um ser humano mesmo, de ter empatia também com ele, de pensar como ele vai se sentir... [pausa de 8 seg.] como vai ser o dia dele. Isso é um pouco grave, como é da cultura é difícil de mudar. Mas a gente tenta trazer esse diálogo à tona. Não de uma forma tão clara, mas só para que um tenha empatia com o outro (ÔMEGA 1).

Com isso, os sócios criaram teorias acerca de como o trabalho deve ser executado, que informações devem ser disponibilizadas aos clientes e buscam conscientizar também os consumidores, para que não exijam além do que as diaristas podem oferecer.

Ao revelar que foi preciso [...] *dar autonomia um pro outro* [...], o sócio Ômega 1 deu indícios de como deve ser o relacionamento na equipe, a fim de que a sociedade prospere. Pois, verificando-se nos relatos da equipe, acerca de suas experiências prévias, percebeu-se que devido às diferenças de personalidade os sócios não obtinham bons resultados para a NEBT com as tarefas sendo realizadas em conjunto, conforme discutido em seções anteriores.

Além disso, embora desfrutem de uma relação de amizade, os sócios dizem ter aprendido a não considerar as críticas recebidas como algo negativo, que possa atrapalhar o bom relacionamento interpessoal. Para isso, foi preciso aprender a lidar com as dificuldades de relacionamento de maneira profissional e isto reflete diretamente no modelo de gestão adotado pelos sócios. Visto que a divisão de tarefas, ao mesmo tempo complementares, demonstrou ser melhor para o bom desempenho da equipe, levando as discussões dos sócios a serem *mais frutíferas*, especialmente nos momentos de tomada de decisão e planejamento, revelou Ômega 2.

Com isso, conclui-se que a intensa vivência experiencial conjunta dos empreendedores de NEBTs, sejam incubadas ou não, proporciona a aprendizagem coletiva dos sócios acerca do que funciona melhor para suas empresas e para o trabalho em equipe, visto os conhecimentos serem compartilhados e as tomadas de decisão serem conjuntas (KOLB, 1991; RAE, 2005; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; MAN, 2012).

6.2.3.4 Processos formais, informais e incidentais nas experiências de aprendizagem em equipe

Após analisar as influências contextuais, as relações interpessoais das equipes, bem como o impacto das experiências anteriores para o desenvolvimento de teorias práticas e para o processo de aprendizagem dos sócios, busca-se, com base nas seções e subseções anteriores, identificar e analisar como se classificam os principais processos de aprendizagem das equipes.

Portanto, essa penúltima subseção do capítulo seis dessa dissertação apresenta uma análise sobre as experiências das equipes discutidas até o momento, indicando-se o modo pelo qual uma equipe adquire novos conhecimentos e passa a aplicá-los na prática, ou seja, os processos formais, informais e incidentais de aprendizagem (ANTONELLO, 2006; HAMILTON, 2011; ST-JEAN; AUDET, 2012; QUAN; HUY, 2014).

Os processos formais de aprendizagem revelaram-se claramente à AFI aplicada aos dados. Tendo iniciado com os cursos de graduação e especialização dos sócios das equipes incubadas e não incubadas, embora em Sigma a maior parte dos sócios ainda curse a graduação. No caso das equipes incubadas Alfa e Beta, a aquisição formal de conhecimentos foi intensificada pelo processo de incubação, visto a diversidade de cursos, treinamentos e consultorias oferecida pelas incubadoras, que proporcionaram a aplicação prática de conhecimentos no desenvolvimento das equipes e de suas NEBTs, conforme ilustra o discurso de Beta 1:

Porque a gente ia acabar chegando num ponto em que a gente ia falhar muito feio, por causa, né, dessa falta de atenção com a documentação, e essa falha seria tão grande a ponto de fechar a empresa. E aí a incubadora já cobrava isso da gente antes, então quando isso acontecesse *tava* pronto. Sozinhos a gente não teria aprendido.

Essas afirmações apoiam as colocações encontradas na literatura sobre a relevância dos recursos sociais formativos oferecidos pelas incubadoras e também da aplicação prática de conhecimentos recebidos para a aprendizagem (ANTONELLO, 2006; THEODORAKOPOULOS; KAKABADSE; MCGOWAN, 2014; WU; ZHAO, 2016).

Verificou-se que o suporte periódico oferecido pelas incubadoras visa desenvolver tanto os perfis empreendedores dos incubados, quanto aprimorar suas capacidades em todas as áreas de gestão de negócios, inclusive questões burocráticas, agregando também conhecimentos sobre empreendedorismo e inovação. Para esse propósito, as incubadoras Zeta

e Tetha promovem tanto treinamentos internos, quanto a divulgação e incentivo à participação em eventos externos.

O seguinte discurso do sócio Beta 1 foi revelador ainda da relevância do suporte formal oferecido pelas incubadoras, acerca de questões jurídicas, para a aprendizagem de uma equipe: [...] *a documentação que você precisa enviar pra concorrer a um edital, essas coisas, exige que a sua empresa seja regularizada, exige que a gente entenda todas as leis pelas quais a nossa empresa é inserida. Então, sozinhos, a gente não teria aprendido isso nunca!*

Visto não disporem de fontes formais de recursos sociais formativos (cursos, palestras, treinamentos e consultorias), como as oferecidas pelas incubadoras, os sócios das equipes não incubadas costumam buscá-las por conta própria e recorrentemente participam de eventos como palestras e congressos, especialmente da área administrativa. Os significados interpretados no discurso de Ômega 2 revelam que essa busca se deve à necessidade de se manterem atualizados face aos concorrentes: *o mercado é muito competitivo, então eu acho que isso é o mínimo [ênfase] que a gente precisa fazer pra conseguir ser competitivo, sabe?*

A equipe Sigma, por sua vez, também revelou buscar novos conhecimentos em eventos formais, embora nem todos os sócios se engajem nessa atividade, dado que se ocupam com suas graduações. Contudo, pode-se depreender pela interpretação dada à experiência da equipe que ela prefere as trocas informais de conhecimento e que, quando as opções são formais, dão preferências aos eventos virtuais:

Então, a gente busca bastante conhecimentos nisso (eventos), é... [pausa de 9 seg.] cursos mesmo, mas, mais na internet, procura participar de congressos, às vezes tem congressos *online*, igual agora essa semana tá tendo congresso de T.I. Então, assim, eu mesmo procuro ver palestras, procurar conteúdos relacionados também (SIGMA 4).

Curiosamente, revelou-se pela análise interpretativa dos dados que mesmo as equipes incubadas que possuem acesso facilitado a fontes sociais formativas dão preferência às trocas informais e, especialmente virtuais, como o fazem as equipes não incubadas, devido à velocidade com que o conhecimento pode ser obtido. A exemplo do que revela a interpretação dos discursos dos sócios Beta 1, Ômega 1 e Sigma 3, atribui-se à rápida evolução do segmento tecnológico a busca constante por novas fontes, formais e informais de conhecimentos, primordialmente no meio virtual:

A gente não tem, por exemplo, tempo de comprar um curso e fazer. O que é errado. Porque a maneira certa seria comprar o curso e fazer, porque já tem ali os conteúdos organizados. O que a gente faz é: pega toda aquela baderna

que *tá* espalhada na internet, junta e tenta criar um fluxo lógico. Que nem sempre ele é lógico (BETA 1).

Inclusive foi até orientação de um empreendedor que eu encontrei em São Paulo, agora, num sábado [...]. Ele já recebeu mais de 43 milhões em investimentos na *startup* dele, ele é muito bom, muito bom mesmo! E ele falou “cara, foge um pouco de eventos, porque você pode aproveitar mais seu tempo aprendendo sobre o assunto *online*, assistindo vídeo de outros empreendedores e *tal*, é... o seu tempo pode ser mais bem aproveitado.” (ÔMEGA 1).

[...] no geral, é basicamente internet, que tem mais as informações que eu busco. Os cursos formais, além de serem muito lentos, demandam muito tempo e o aprendizado é lento. Então, o estudo sozinho demonstrou ser bem mais produtivo. Já que minha fonte é a internet, eu aprendo basicamente por lá. [...] Eu comecei com livros, mas eu vi que não *tava* dando muito progresso, já que é muito dinâmico a produção, em termos de conteúdo. Então... o livro, por mais recente que fosse, ele já *tava* desatualizado (SIGMA 3).

Dada essa dinamicidade evolutiva do segmento tecnológico, notou-se que os eventos formativos oferecidos pelas universidades não são aproveitados pelas equipes, pois, conforme revelou a escuta sensível dos discursos, há um descompasso entre o que o mercado exige e os conhecimentos que a universidade consegue passar, fato que corrobora as afirmações de Fontes e Coombs (1995) e Colombo e Delmastro (2002) e é evidenciado pela seguinte fala:

[...] hoje, o mercado da tecnologia é muito complicado. Hoje é uma coisa, amanhã é algo completamente diferente. [...] e, assim, na faculdade, no nosso curso, você foca na base de tudo, porque não dá *pra* você ensinar tecnologia. É muito rápido, senão você teria que ficar mudando a ementa do curso de seis em seis meses. Então o professor, geralmente ele foca, eles estão acostumados àquela coisa mais básica. *Pra* mercado, você tem que aprender a estudar sozinho. Senão não vai. Tecnologia tem que ser assim. Então, nesse quesito, eu acho que a universidade acaba não ajudando. Tanto eu *tando* aqui dentro, ou fora daqui eu teria que fazer a mesma coisa (SIGMA 4).

Assim, revelou-se nos significados do discurso de Sigma 4 o modo autônomo pelo qual as equipes de NEBTs costumam aprender questões técnicas dos empreendimentos, especialmente as não incubadas. Por autônomo considera-se a busca informal e independente de conhecimentos pelas equipes.

Os resultados da pesquisa indicaram ainda que tanto equipes incubadas, quanto não incubadas, buscam em eventos formais presenciais mais do que conhecimentos, mas o fortalecimento de suas redes de relacionamento, conforme evidenciam os significados dos discursos de Sigma 1, [...] *não foi nem com o intuito do que estava falando, estavam falando de Canvas e eu sabia um pouquinho, mas eu fui para fazer um networking mesmo*; e Beta 3

[...] costumamos participar de eventos, startups e tudo mais pra ver o que tá rolando. Todo networking pra gente é considerado válido.

Esses contatos em suas redes de relacionamento mais tarde funcionarão como fontes de aprendizagem informal, conforme indica o discurso de Ômega 1: *aprendo mais nessas trocas de experiências do que... [pausa de 4 seg.] eu aprendi mais do que na pós-graduação que eu fiz, sabe? Assim, eu acho que quem tem mais conhecimento de causa, na prática, consegue ensinar mais do que quem não tem.*

Outras relevantes fontes de aprendizagem informal reveladas pela aplicação da AFI foram concorrentes, *coaches*, mentores, clientes, fornecedores e, ocasionalmente, profissionais especialistas, como advogados. As equipes analisam os concorrentes para identificar tendências de mercado e preços. Com os fornecedores, embora a influência seja baixa, pois são poucos, as equipes conseguem aprender sobre os processos e como melhorá-los e também sobre como negociar. Embora mentores e *coaches* não sejam buscados intensamente pelas equipes incubadas, verificou-se que eles têm potencial de impulsionar a aprendizagem, fato evidenciado pelo programa de mentoria em implementação em Zeta e também pelos significados da experiência da equipe Beta, evidenciado no discurso a seguir:

[...] as consultorias que são fantásticas [ênfase], nós somos o que somos hoje por causa das consultorias. [...] Nosso coach, puxa, a gente considera o pai da empresa, porque ele foi o cara que falou “deixem de ser meninos, passem a ser homens! Passem a olhar isso como o negócio de vocês, vocês estão olhando isso como uma brincadeira”. E aí, a partir daquele momento, como consequência da nossa mudança de postura, a Beta teve fluxo de caixa (BETA 1).

Seguindo essa linha, notou-se que clientes representaram uma das principais fontes para aquisição de conhecimentos, especialmente para equipes não incubadas, conforme discutido na subseção sobre as redes externas de relacionamento (p. 121). Pois, a análise interpretativa das experiências das equipes revelou que elas aprenderam na prática que devem conhecer bem seus clientes e o que eles desejam para que possam então desenvolver da melhor forma possível seus produtos e serviços, especialmente na fase inicial dos empreendimentos.

Por sua vez, o contato com outros empreendedores se revelou importante não somente para a aquisição informal de conhecimentos técnicos, de gestão, jurídicos e burocráticos, mas também para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoais, pois é preciso aprender a se comunicar melhor uns com os outros e também com terceiros, revelou a

análise interpretativa dos discursos das equipes, conforme indicado na subseção sobre Redes externas de Relacionamento (p. 121).

A nível interno, conforme observado nas atividades cotidianas das equipes, os sócios trocam conhecimentos de forma informal, intensa, e constante, embora em Sigma isso não seja frequente, dada a ausência de uma sede física. A aprendizagem pela comunicação de experiências entre os sócios é evidenciada na fala de Beta 2: *a gente sempre tá em comunicação, sempre tentando passar experiência um pro outro.*

Os discursos de Sigma 1: *[...] eu tenho aprendido muito nesse sentido de errar e mudar, errar e mudar;* e Ômega 1: *[...] é uma questão de uma gestão mais enxuta e mais rápida, é uma tentativa e erro. Você pensa algumas coisas, vai dando prioridade, é uma tentativa e erro, tentativa e erro...;* dão pistas de que uma das principais fontes de aprendizagem são os erros cometidos pelas equipes.

E à essa aprendizagem decorrente da reflexão sobre erros cometidos, a qual modifica as decisões futuras relacionadas, dá-se o nome de aprendizagem incidental, isto é, advinda da prática, porém não intencional como a informal, conforme indicam Antonello (2006), Politis (2008) e Antonello e Godoy (2011).

Os significados das falas de Ômega 2 e Beta 1 são reveladores ainda de uma cultura de valorização ao erro pelas equipes, desde que, a partir dos erros, as equipes possam aprender e aplicar esse conhecimento em decisões futuras: *[...] onde foi que eu errei? E não é assim, não, é uma coisa de outro mundo. [...] Então, a gente sempre, sempre olha pra trás antes de tomar uma decisão olhando pra frente. Sempre na prática (BETA 1).*

Eu sou uma pessoa que... eu sou muito empírico, sabe? Então eu... eu testo. Eu testo. [...] Então eu não sou tão sensibilizado quando alguém me fala alguma coisa. É difícil alguém... eu escuto e tal, mas eu não consigo me sensibilizar tanto. Quando eu erro com alguma coisa, aquilo me sensibiliza. Então, *pra* mim é mais válido aprender muitas vezes errando (ÔMEGA 2).

Assim, a reflexão sobre as decisões erradas e confrontos entre os sócios revelaram-se promissoras para que as equipes entendam o que é melhor para as empresas e para a equipe, fato que apoia as afirmações de Carmeli, Edmondson e Tishler (2011).

O próprio sistema de *feedback* amplo, estabelecido graças ao relacionamento de amizade que os sócios desenvolveram entre si, possibilita a criação de um ambiente aberto a críticas, ao crescimento e à aprendizagem informal, seja isso em Alfa ou em Beta. Fato que apoia as afirmações de Parboteeah, Hoegl e Muethel (2015).

Contudo, comparativamente às demais equipes, incubadas e não incubadas, que compartilham tanto atividades de gestão, quanto técnicas, percebeu-se que a equipe Sigma, que tem atividades de gestão concentradas com o sócio Sigma 1, enfrenta maiores dificuldades em processos da NEBT:

A gente dá opinião, às vezes, mas fica mais a cargo de *Sigma 1*. Tanto é que até hoje a gente está tentando decidir o nome da empresa, que tem mais de 10 sugestões lá e não decidimos ainda qual que vai ser. A gente, basicamente, dá opiniões, já que ninguém tem uma experiência muito boa com Administração, Empreendedorismo, nem nada do tipo. Então a gente fica basicamente nas opiniões, sugerindo qualquer coisa. Ele sempre informa, o *Sigma 1*, sempre informa *pra* gente o que que é que tá acontecendo e *tal*, mas a gente não tem muito *know-how* disso (SIGMA 3).

Com isso, verificou-se que, embora os sócios sejam informados sobre as atividades administrativas da NEBT, por não refletirem sobre as informações repassadas por Sigma 1, elas não são transformadas em conhecimento ou mesmo em aprendizagem, pois os sócios não possuem conhecimentos para aplicar na prática, isto é, na gestão da NEBT, como fazem os sócios das equipes Alfa, Beta e Ômega.

Com isso, conclui-se que, dada a interdependência dos membros de uma equipe, o fenômeno da aprendizagem deverá ser grupal e, portanto, coletivo, sendo essencial a conversão de experiências em aprendizagem, o que acontece por meio da aplicação prática de conhecimentos, conforme apontado por Barouh e Puento-Palacios (2015) e Carmeli, Edmondson e Tishler (2011).

O Quadro 12, a seguir, apresenta os significados atribuídos pelos interlocutores aos elementos verificados na análise de resultados acerca da categoria Capital Humano e Social da Equipe.

QUADRO 12 - Significados Atribuídos pelos Interlocutores ao Capital Humano e Social da Equipe

Categoria	Subcategoria	Elementos	Significado dos Elementos para a Aprendizagem
Capital Humano e Social da Equipe	Influência da Família	Pais Empreendedores	Vivência de experiências; aprendizagem pela prática; aversão ao empreendedorismo
		Suporte	Emocional

(Continua)

(Continuação Quadro 12)

Categoria	Subcategoria	Elementos	Significado dos Elementos para a Aprendizagem
Capital Humano e Social da Equipe	Experiências Anteriores	Trabalho	Identificação de oportunidades; relações interpessoais; conhecimento do mercado; autoconhecimento; acúmulo de experiências; visão compartilhada
		Resolução de Problema	Reflexão conjunta; aprendizagem pela prática; planejamento; direcionamento de ações futuras
		Insucesso / Erro	Reflexão; resiliência; aprendizagem pela prática; valorização; planejamento organização; conhecimento de gestão; conhecimento do mercado; mudança comportamental
		Reflexão sobre ações passadas	Interação; planejamento; direcionamento de ações futuras
	Desenvolvimento de Teorias Práticas	Insucesso	Entendimento pela prática do que dá certo ou não para a equipe e gestão do empreendimento
		Evolução do segmento tecnológico	Desconstrução e reconstrução de teorias práticas
		Ausência de suporte e direcionamento	Intensificação da experimentação
	Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem	Recursos sociais formativos formais	Conhecimentos sobre questões burocráticas, jurídicas e de gestão
		Baixo acesso a recursos sociais formativos	Aprendizado autônomo; preferência por fontes informais de conhecimento; valorização de experiências práticas de terceiros

(Continua)

(Continuação Quadro 12)

Categoria	Subcategoria	Elementos	Significado dos Elementos para a Aprendizagem
Capital Humano e Social da Equipe	Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem	Restrição de tempo e segmento tecnológico	Intensificação da busca por fontes informais de conhecimento; velocidade requerida no acesso ao conhecimento, educação virtual
		Experimentação	Valorização ao erro; aprendizagem pela prática
		Universidades	Morosidade
		Compartilhamento explícito de conhecimentos	Relacionamento interpessoal; suporte e direcionamento interno; reflexão conjunta; aplicação prática
		Reciprocidade/ bom relacionamento	Aprendizagem pela observação

Fonte: dados da pesquisa.

Desta forma, o estudo demonstrou a relevância dos processos experienciais, incluindo-se nesse aspecto a influência da família que, no caso da pesquisa não se revelou significativa de outra forma para a aprendizagem de uma equipe de NEBT. Acredita-se que isso aconteça devido ao segmento tecnológico das empresas e ao fato dos empreendimentos de familiares serem de segmentos mais tradicionais da economia e não-tecnológicos.

O conjunto de experiências vivenciadas pelos sócios possibilita ainda a elaboração de teorias práticas acerca do que deve ser feito e aquilo que deve ser evitado no processo empreendedor. Sendo que a velocidade de evolução do segmento de atuação das NEBTs estudadas faz com que frequentemente essas teorias sejam reformuladas. Dada a valorização da experimentação e da cultura do erro, as equipes demonstraram também aprender frequentemente com processos incidentais.

Aliadas aos processos experienciais de aprendizagem, considerados informais, as fontes formais de aprendizagem são buscadas pelas equipes e revelaram-se importantes para suas aprendizagens e planejamento. Contudo, não foram consideradas essenciais, visto que

mesmo as equipes incubadas, que dispõem de uma ampla gama de recursos sociais formativos formais, dão preferência às fontes informais de conhecimento.

6.3 Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe

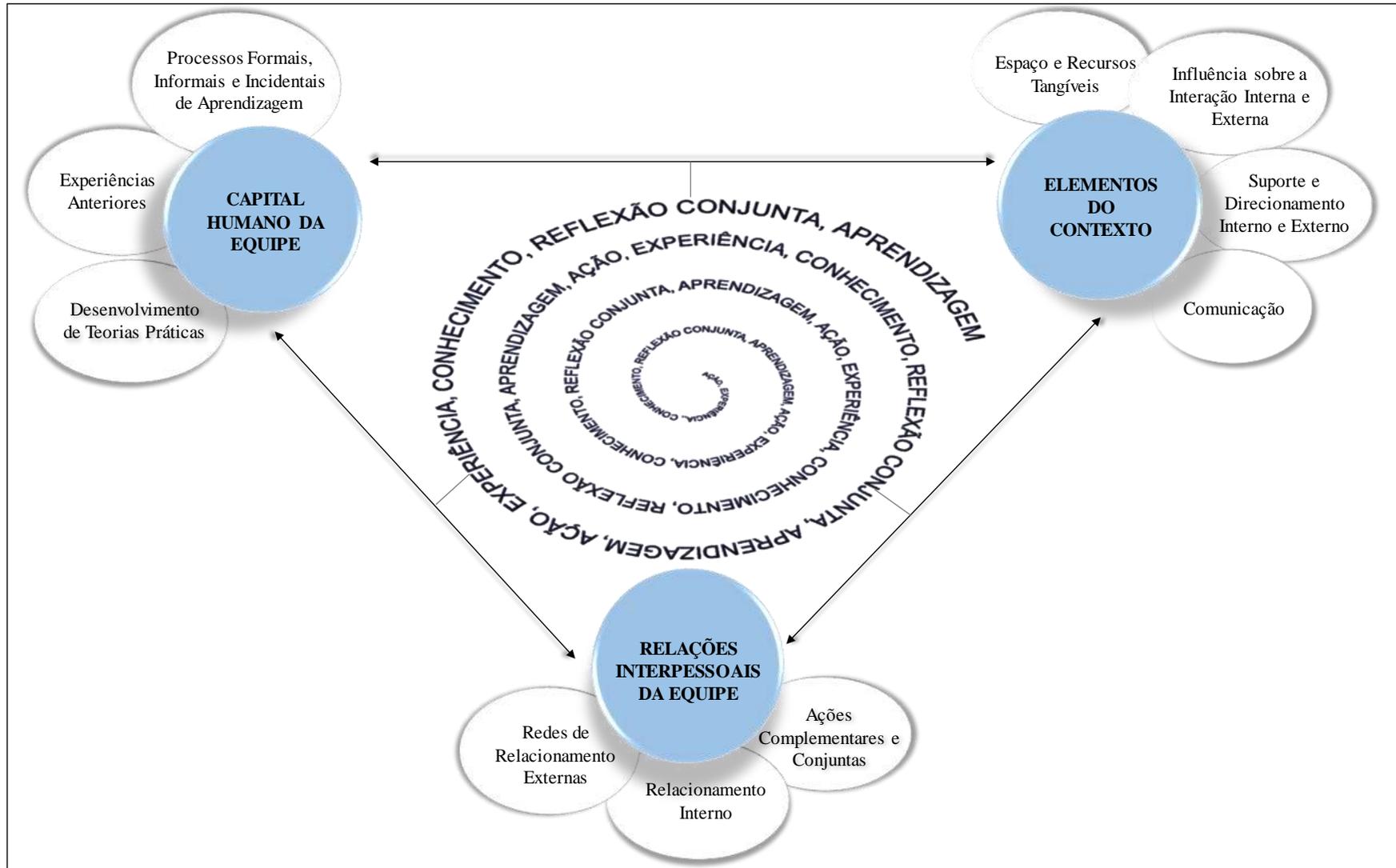
Tendo em vista os resultados do estudo empírico, apresentados nas subseções anteriores desse sexto capítulo, foi possível aperfeiçoar o modelo teórico proposto (p. 48), apresentando-se e discutindo-se nessa subseção o modelo conceitual de aprendizagem do empreendedorismo em equipe, apresentado como resultado dessa dissertação. O referido modelo, que conta com três dimensões e dez subdimensões, pode ser observado na Figura 6 (p. 156).

Seguindo o princípio do *Lebenswelt*, isto é, que nenhum ser humano pode ser estudado de forma isolada de seu contexto, considerou-se que a aprendizagem empreendedora da equipe é fruto da interação entre os sócios e desses com o meio, o chamado sócio-interacionismo. Com isso, concluiu-se que o contexto do local de trabalho de uma equipe demonstra potencial de complementar sua educação formal, desde que ele proporcione a interação entre os sócios, entre esses e outros atores externos e que possibilite o acesso a recursos sociais formativos.

Assim, a primeira dimensão apresentada no modelo teórico não sofreu significativas alterações, sendo representada no modelo conceitual pelos **Elementos do Contexto**. O espaço físico próprio à equipe, isto é, uma sede física, revelou-se essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem, pois o contato próximo entre os sócios no dia a dia de trabalho, possibilitado pelo compartilhamento de um espaço único, facilita a comunicação do grupo, a resolução de problemas, o planejamento, o compartilhamento de conhecimentos e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

O espaço físico demonstrou impactar inclusive o desenvolvimento de uma NEBT, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pela equipe Sigma, comparativamente às demais equipes, dada a ausência de uma sede física para as atividades do grupo. E, quando da presença de outros empreendimentos/empreendedores no mesmo local de trabalho de uma equipe, a ausência de divisões físicas entre eles, como acontece em um espaço de *coworking*, se mostrou mais potencial para as trocas de conhecimentos, comparativamente a quando cada equipe se mantém em uma sala fechada, como acontece atualmente nas incubadoras pesquisadas.

FIGURA 6 - Modelo Conceitual de Aprendizagem do Empreendedorismo em Equipe



Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa.

Desta forma, as equipes de NEBTs revelaram-se dependentes de uma sede física para que sua aprendizagem seja potencializada. Com relação aos demais recursos necessários ao funcionamento de uma NEBT e desenvolvimento de sua equipe, verificou-se a necessidade de uma pequena gama de recursos tangíveis básicos, tais como computadores, serviço de internet, *smartphones* e ar-condicionado, por exemplo. Com isso, a primeira subdimensão do modelo conceitual é representada pelo *Espaço e Recursos Tangíveis*, sendo depositada considerável importância sobre o espaço físico.

Além de dispor de uma sede física, verificou-se que, a fim de facilitar e intensificar a aprendizagem de uma equipe de NEBT, faz-se necessário que o contexto de trabalho em que ela atua possibilite a interação entre seus membros, conforme mencionado, bem como entre eles e outros indivíduos (empreendedores, mentores, consultores, *coaches*, potenciais parceiros financeiros e mercadológicos), levando essa equipe ao acesso mais rápido a recursos sociais formativos e outras fontes de suporte e direcionamento relevantes para sua aprendizagem. Assim, a segunda subdimensão do modelo conceitual diz respeito à *Influência sobre a Interação Interna e Externa*, possibilitada pelo contexto.

A partir do contato com fontes de conhecimento externas, tais como mentores, *coaches*, outros empreendedores e profissionais experientes, como os gerentes de incubadoras, por exemplo, a equipe poderá acessar mais facilmente recursos sociais formativos formais (cursos, palestras, treinamentos, consultorias) e também acessar conhecimentos de maneira informal, por meio de uma conversa, por exemplo. Tanto os recursos formativos formais, como os informais apresentaram potencial de influenciar a aprendizagem e desenvolvimento de uma equipe de NEBT.

A análise de concorrentes, por meio da observação, também se mostrou produtiva para a aprendizagem de uma equipe refletindo-se como suporte externo. Essa análise mostrou-se promissora não somente para fins de *benchmarking*, mas por também auxiliar uma equipe na análise e percepção de valor de seus clientes e na precificação de seus produtos, por exemplo. A partir do que acessa externamente, a equipe de uma NEBT organiza-se internamente, sendo seus membros os próprios responsáveis pelo direcionamento e suporte interno do grupo, facilitado pela existência de uma sede física da NEBT.

Portanto, a terceira subdimensão é representada pelo *Suporte e Direcionamento Interno e Externo*. Ressalta-se que, com relação a universidades, familiares e investidores não se revelou significativo o suporte e direcionamento externo para as equipes pesquisadas, no que diz respeito às suas aprendizagens do empreendedorismo, embora tenha sido identificado

o suporte emocional das famílias. Desta forma, esses elementos foram retirados dessa subdimensão no modelo conceitual.

Além das interações externas e internas proporcionadas pelo contexto, a comunicação revelou-se primordial para o efetivo compartilhamento de conhecimentos. Para tanto, novamente a sede física da NEBT mostrou-se essencial, visto facilitar a comunicação entre os membros de uma equipe, tornando-a mais rápida e eficiente, mantendo a velocidade, ao mesmo tempo em que há viscosidade. Além disso, o uso de recursos tecnológicos como *smartphones* e computadores revelou-se essencial pelo apoio oferecido à comunicação de uma equipe a nível interno e externo.

A comunicação formal mostrou-se relevante para a organização dos processos de uma NEBT e para o desenvolvimento de uma equipe, que aprende a planejar, elaborar planos financeiros, de marketing e relatórios periódicos, por exemplo. Contudo, a comunicação informal entre os sócios e entre esses e outros atores externos revelou-se mais intensa e preferencial, impactando positivamente a aprendizagem de uma equipe de NEBT.

Com isso, a quarta subseção do modelo conceitual reafirma a relevância do agir comunicativo de Habermas (1989) para a aprendizagem de uma equipe, sendo representada pela *Comunicação*. Analisou-se, portanto, os aspectos formais e informais da comunicação interna e externa das equipes, incluindo-se os recursos físicos e tecnológicos necessários para tal e, principalmente, a influência do contexto sobre essa comunicação.

Desta forma, rejeitando-se a independência da aprendizagem do contexto, nessa primeira dimensão do modelo conceitual considera-se todos os elementos do ambiente de trabalho, desde recursos físicos e tangíveis, até os sociais formativos e a influência sobre a interação interna e externa, incluindo-se ainda a comunicação da equipe.

Os resultados da pesquisa foram reveladores de que esses recursos oferecidos pelo contexto são capazes de impactar diretamente as **Relações Interpessoais da Equipe**, segunda dimensão do modelo conceitual.

Visto que as NEBTs se constituem em empreendimentos em fase inicial, dispendo de baixos recursos financeiros para a contratação de funcionários, é comum que os sócios fundadores acumulem funções. Com isso, notou-se que as equipes dão preferência à divisão e à complementaridade das tarefas, no lugar do trabalho integralmente conjunto. Contudo, o planejamento, resolução de problemas e tomada de decisão são realizados conjuntamente pelos sócios.

A complementaridade das tarefas, por sua vez, requer o estabelecimento de uma efetiva comunicação entre os sócios, incluindo-se abertura para que processos constantes de *feedback* se estabeleçam. Comunicação essa que se torna essencial também para a resolução de conflitos que emergem das atividades cotidianas. A complementaridade possibilita ainda o desenvolvimento de perfis multidisciplinares entre os membros de uma equipe, levando-os à aprendizagem coletiva. Destaca-se ainda que tanto a comunicação, como a atuação conjunta dos membros de uma equipe demonstraram ser diretamente impactadas pelo contexto.

Assim, justifica-se a quinta subseção do modelo conceitual, *Ações Complementares e Conjuntas*, a qual sofreu uma pequena alteração em sua nomenclatura do modelo teórico para o conceitual. Isto é, proporcionadas pelo agir comunicativo, as ações complementares e reflexões conjuntas pelos membros de uma equipe impulsionam a aquisição de conhecimentos e sua posterior aplicação, levando toda a equipe à aprendizagem. Analisou-se nessa subdimensão as tarefas desempenhadas pela equipe, a solução conjunta de conflitos e problemas, os experimentos, as discussões, os questionamentos e os *feedbacks* e seu impacto para a aprendizagem de uma equipe.

A ampla e informal comunicação entre os membros de uma equipe, aliada ao trabalho complementar e conjunto, revelou possibilitar o estabelecimento de um diálogo constante entre os sócios, com trocas de *feedbacks*, levando-os à consciência sobre as habilidades individuais e, conseqüentemente, elevando-se o grau de confiança e comprometimento entre eles. Com isso, verificou-se que os laços afetivos entre os sócios tendem a ser estreitados, especialmente quando há o deslocamento do poder em prol daqueles em desenvolvimento.

Assim, percebeu-se que, graças aos laços afetivos positivos estabelecidos entre os membros de uma equipe, eleva-se a tendência de aumentar o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos desenvolvimentais, conseqüentemente, a aprendizagem de um grupo. Na sexta dimensão, portanto, é considerado o *Relacionamento Interno* entre os membros de uma equipe e seu impacto sobre a aprendizagem.

Além do relacionamento interno, verificou-se que o contato com atores externos, possibilitado pelo contexto, pode auxiliar na institucionalização de conhecimentos através do *networking* estabelecido por uma equipe. Assim, a sétima subdimensão do modelo conceitual mantém-se como as *Redes de Relacionamento Externas*. O fortalecimento de suas redes de relacionamento é considerado por equipes de NEBTs como essencial para o desenvolvimento do negócio e dos sócios, conforme revelaram os resultados da pesquisa. A equipe de NEBT considera esse contato informal mais relevante para sua aprendizagem do que o acesso a

fontes formais de conhecimento, isso mesmo quando se mantém em ambiente de incubação, visto a rápida velocidade no acesso aos conhecimentos.

Desta forma, verificou-se que mesmo quando participam de eventos formativos, as equipes buscam principalmente o fortalecimento de suas redes de relacionamento, em detrimento do conteúdo formal que possa ser transmitido. Assim, a rede de relacionamento revelou-se uma das principais fontes de aprendizagem de uma equipe fundadora de NEBT, sendo buscado o contato com fornecedores, concorrentes, clientes e empreendedores (especialmente com esses atores), mentores e *coaches*. Contudo, o contato com as redes proporcionadas pelas universidades, bem como com investidores não se mostrou relevante para a aprendizagem das equipes.

As análises revelaram ainda que a busca pelo fortalecimento da rede de relacionamento acontece de forma mais intensa por equipes cujo contexto de trabalho não oferece a fácil interação com atores externos, como é o caso de NEBTs não incubadas. Porém, mesmo equipes incubadas revelaram conceder uma importância maior às redes de relacionamento, comparativamente às fontes formais de aprendizagem. Identificou-se, ainda, que tanto equipes incubadas, como não incubadas mantêm atualizadas e buscam ampliar suas redes de relacionamento também no meio virtual.

Assim, a equipe de NEBT deposita considerável importância ao fortalecimento de seu capital social, visto este possibilitar a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, possibilitar o fortalecimento do seu capital humano. Desta forma, a terceira dimensão do modelo conceitual também sofreu alteração em sua nomenclatura, passando a se chamar **Capital Humano da Equipe**.

Essa mudança se deveu ao fato de que as relações sociais de uma equipe, o fortalecimento de seu capital social, são representadas sobretudo na segunda dimensão do modelo proposto. O impacto verificado dessas relações para a aprendizagem da equipe, por sua vez, reflete-se no fortalecimento do seu capital humano. Sendo, portanto, considerada mais adequada a manutenção somente desse termo para denominar o que representa a terceira dimensão do modelo conceitual.

E, uma vez que a influência dos familiares dos sócios de uma equipe de NEBT sobre o processo de aprendizagem demonstrou ser limitado à vivência de experiências anteriores com familiares empreendedores, tendo em vista o caráter tecnológico do negócio, optou-se por excluir a subdimensão “Influência da Família” do modelo conceitual. Pois, mesmo o que afirma a literatura acerca da influência do estilo de parentalidade sobre a opção por

empreender e o desenvolvimento do indivíduo empreendedor não se confirmou com os resultados da pesquisa. Pelo contrário, mesmo pais empreendedores demonstraram aversão inicial à opção de seus filhos por empreender, baseados na alegação de que estes deveriam buscar empregos estáveis.

Contudo, tendo em vista que essas experiências vivenciadas com familiares empreendedores costumam permitir a aquisição de conhecimentos que, mais tarde, são compartilhados com os demais sócios e, após um processo de reflexão conjunta, são aplicados de acordo com as necessidades das NEBTs, optou-se por incluir as experiências empreendedoras vivenciadas em família na subdimensão *Experiências Anteriores*, sendo esta mantida no modelo final como oitava subdimensão.

As experiências previamente vivenciadas por uma equipe demonstraram ser uma das principais fontes de aprendizagem do empreendedorismo, corroborando o que aponta a literatura sobre o tema. Tanto as experiências vivenciadas em conjunto pelos sócios, quanto de forma isolada apresentaram potencial de impactar a aprendizagem do grupo, desde que sobre o conhecimento resultante das experiências haja o compartilhamento e reflexão conjunta pelos sócios, além de sua posterior aplicação prática.

As experiências vivenciadas demonstraram ainda influenciar na reformulação do contexto, a exemplo do que fez a equipe Beta, ao moldar sua sede no formato de um *coworking*. Essa reformulação, por sua vez, impactou diretamente as relações interpessoais do grupo, dado o contato frequente com outros empreendedores. Assim, considera-se que, ao mesmo tempo em que é transformado pelo meio físico e social em que se encontra, o ser humano torna-se capaz de transformá-lo, estabelecendo uma relação dialética e um ciclo de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa indicaram ainda que equipes de NEBT valorizam o erro, isto é, dada a preferência por fontes informais de conhecimento e a velocidade exigida no desenvolvimento de negócios tecnológicos, as equipes preferem atuar na prática, errando se preciso e aprendendo com os erros, pois consideram mais potencial para seus desenvolvimentos e das NEBTs, comparativamente à aprendizagem formal.

Assim, a partir das experiências e reflexões as equipes demonstraram ser capazes de compartilhar um repertório sobre o que dá certo e o que deve ser evitado em seus desenvolvimentos e das NEBTs, ou seja, aprenderam a desenvolver *Teorias Práticas*, nona subdimensão do modelo teórico.

Verificou-se que quando o contexto de trabalho não oferece o acesso fácil a fontes de suporte e direcionamento, as equipes são levadas a vivenciar mais frequentemente situações de experimentação. Assim, a rápida evolução do segmento de T.I.C., do qual fazem parte das NEBTs estudadas, faz com que as equipes frequentemente desconstruam e reconstruam suas teorias práticas.

Além das teorias desenvolvidas, mostraram-se relevantes para o desenvolvimento do capital humano de uma equipe os *Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem*, décima e última subseção do modelo conceitual. Fontes formais de conhecimento como cursos, consultorias e treinamentos costumam ser buscadas por equipes de NEBT, especialmente quando o contexto possibilita esse acesso, ou mesmo no meio digital, que possibilita uma melhor gestão do tempo das equipes. Notou-se que mesmo quando adquiridos de maneira formal, os conhecimentos entre os sócios são repassados uns aos outros de forma explícita e informal, levando-os à aprendizagem coletiva.

Concluiu-se ainda que mesmo quando dispõe de acesso a fontes formais de conhecimento, a equipe de NEBT costuma dar preferência às informais, conforme mencionado anteriormente, visto proporcionarem o acesso mais rápido ao conhecimento. Desta forma, os processos informais de aprendizagem, intencionais e decorrentes do trabalho diário, demonstraram ser valorizados por uma equipe, sendo representados pelo contato com atores externos ao negócio, como outros empreendedores, clientes, fornecedores, profissionais especialistas e fornecedores, por exemplo. Ressalta-se que, a depender da forma como se estabelece a relação, o contato com *coaches* e mentores pode ser tanto formal, como informal, tendo ambos se revelado potenciais para a aprendizagem de uma equipe, porém ainda pouco explorados.

Outros processos decorrentes do trabalho cotidiano, em um dado contexto, porém não intencionais, mostraram-se efetivos para a aprendizagem de uma equipe. Tratam-se dos processos incidentais de aprendizagem, que se relacionam diretamente com a cultura da valorização ao erro, identificadas nas equipes estudadas. Isto é, a partir dos erros e processos não esperados é possível haver aprendizagem, desde que sobre eles haja reflexão da equipe.

Na prática cotidiana verificou-se ainda que os membros de uma equipe aprendem por meio da observação de seus pares, desde que para isso haja uma reciprocidade, ou seja, que o observado valorize as intenções de aprendizagem do observador.

Concluiu-se ainda que os conhecimentos somente produzirão efeito sobre a aprendizagem de uma equipe, caso sobre eles haja a reflexão e aplicação prática pelo grupo,

sejam esses conhecimentos provenientes de processos formais, informais ou incidentais. Com isso, essa terceira dimensão do modelo conceitual é representada pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que provém da educação, da experiência e das relações interpessoais, proporcionadas pelo contexto, e que auxilia os empreendedores na geração de ideias, resolução de problemas e aprendizagem constante.

Acredita-se, assim, que o capital humano da equipe oferecerá os recursos necessários para o enriquecimento do contexto sociocultural do empreendimento e para o êxito das relações interpessoais, visto o enriquecimento dos conhecimentos e habilidades da equipe, além da ampliação das redes de relacionamento.

Contudo, ressalta-se que o contato com universidades, especialmente públicas, seja de maneira formal ou informal, foi rejeitado por todas as equipes estudadas, alegando-se haver um descompasso de tempo entre o que a equipe espera e o que a instituição é capaz de entregar. Além disso, as equipes demonstraram valorizar mais as experiências práticas dos atores dos quais buscam auxílio, do que os conhecimentos teóricos de professores e pesquisadores. Desta forma, o modelo conceitual não pôde considerar o contato com universidades para a aprendizagem de uma equipe de NEBT.

Ao centro do modelo conceitual é possível observar a espiral da aprendizagem da equipe empreendedora, a qual ilustra o processo contínuo de “ação-experiência-conhecimento-reflexão conjunta-aprendizagem”. Considera-se que essa espiral não está no mesmo plano das demais dimensões, mas que nasce nele e se expande tridimensionalmente, indicando a evolução da aprendizagem do empreendedorismo.

Portanto, se tratando de um processo experiencial proporcionado pelo contexto, relações interpessoais e capital humano, esta pesquisa considera que a aprendizagem do empreendedorismo por uma equipe de NEBT é diretamente influenciada pelas experiências de seus sócios e por aquelas vivenciadas em conjunto, sendo elas convertidas em conhecimento, sobre o qual deve se estabelecer a prática reflexiva conjunta, culminando na aprendizagem que direcionará a tomada de decisão e ações futuras da equipe, as quais, por sua vez, resultarão em novas experiências, em um processo contínuo e evolutivo de aprendizagem.

Desta forma, o modelo conceitual de aprendizagem proposto como resultado dessa dissertação é holístico, no qual suas dimensões e subdimensões encontram-se relacionadas em um processo permanente de retroalimentação e aperfeiçoamento, influenciando diretamente a espiral de aprendizagem coletiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novas Empresas de Base Tecnológica caracterizam-se pelo ciclo de desenvolvimento centrado na evolução de recursos tecnológicos, evolução essa que ocorre rapidamente no segmento de Tecnologia da Informação e Comunicação, levando as equipes fundadoras dessas empresas à necessidade de continuamente atualizarem seus conhecimentos. Com isso, torna-se essencial para o desenvolvimento de uma NEBT que seus sócios fundadores aprendam uns com os outros, a fim de desenvolverem habilidades e liberarem recursos cognitivos relevantes para o enfrentamento de desafios-chave, reduzindo-se as chances de ocorrerem problemas de relacionamento que possam, inclusive, levar a empresa ao insucesso.

A literatura sobre empreendedorismo, contudo, não depositou suficiente ênfase sobre os microprocessos de aprendizagem, especialmente aqueles que ocorrem no nível de equipes. Desta forma, por meio de um estudo com abordagem fenomenológico-hermenêutica interpretativa, orientado pela perspectiva sociocultural construtivista, buscou-se analisar o processo de aprendizagem do empreendedorismo em equipe, especialmente equipe de NEBT, para que ao final fosse possível apresentar um modelo conceitual sobre esse fenômeno.

Para tanto, a pesquisa obedeceu aos princípios do *Lebenswelt* e da multirreferencialidade, visto que para compreender o fenômeno da aprendizagem do empreendedorismo em equipe, em uma abordagem sociocultural construtivista, considerou-se que nenhum ser humano pode ser estudado de forma isolada de seu contexto. E, tendo em vista a necessidade de se compreender a prática social em um determinado contexto que leva à aprendizagem de uma equipe, foi necessária a combinação de diferentes teorias com as perspectivas dos sujeitos estudados. Pois, somente assim, seria possível a proposição de um modelo conceitual, face à ausência de literatura sobre o tema de estudo.

A fim de apresentar resultados mais contundentes, optou-se pelo estudo comparativo entre equipes de NEBTs incubadas e não incubadas. E, assim como o esperado, percebeu-se a relevância dos elementos contextuais para o desenvolvimento das equipes, de suas empresas e para o estabelecimento de relações interpessoais, tanto a nível interno, como externo.

Embora necessite de poucos recursos tangíveis, uma equipe de NEBT é dependente de uma sede física para o seu desenvolvimento, pois ela possibilita uma maior interação entre os sócios, isto é, o contato presencial, tornando a comunicação mais veloz e efetiva para as trocas de conhecimento e também estreitando os laços afetivos entre eles, o que se mostrou potencial para a aprendizagem de um grupo.

Entendeu-se, deste modo, que a partir de um contexto que facilita as interações internas e externas, bem como o acesso a fontes sociais formativas, os sócios de uma equipe conseguem estabelecer um bom relacionamento interno e atuarem conjuntamente nas atividades essenciais do negócio, tomando decisões e realizando planejamentos coletivamente. Além disso, acessam mais facilmente atores externos com experiências práticas, consideradas relevantes fontes de conhecimento, passando a equipe a integrá-los em suas redes de relacionamento. Redes essas consideradas pela equipe como essenciais fontes de aprendizagem.

O bom relacionamento interno e as ações conjuntas e complementares permitem que conhecimentos advindos das atividades cotidianas e também de experiências prévias possam ser compartilhados, levando a equipe à reflexão conjunta sobre eles e, com isso, ela consegue desenvolver teorias acerca do que é benéfico ou não para si e para sua empresa. A cultura da valorização do erro também se mostrou positiva, pois, dado que a aprendizagem do empreendedorismo é um processo experiencial, concluiu-se que a equipe empreendedora dá preferência ao fazer e aprender pelo erro, no lugar de buscar fontes formais de aprendizagem, que possam apresentar teorias que não são adequadas a uma NEBT.

Outro fator destacado como sendo responsável pela adoção da cultura da valorização do erro é a rápida evolução do mercado tecnológico, a qual torna livros e teorias rapidamente obsoletos para a aplicação prática pela equipe. Deste modo, a pesquisa revelou que, embora busque fontes formais de conhecimento, a equipe de uma NEBT costuma preferir aquelas informais e incidentais, estas devido a aprendizagem pelo erro e aquelas pelos conhecimentos decorrentes de experiências de terceiros que podem ser acessados rapidamente.

Com isso, o modelo conceitual proposto como resultado dessa dissertação considera que a aprendizagem de uma equipe de NEBT é socialmente construída, dependente de seu contexto e, especialmente, dos processos coletivos de reflexão. A prática reflexiva sobre experiências passadas revelou-se possibilitadora do estabelecimento de uma visão comum à equipe, auxiliando-a na tomada de decisões futuras e no enfrentamento de dificuldades. Esse processo reflexivo é ilustrado ao centro do modelo conceitual proposto, sendo considerado como chave para a ocorrência do fenômeno coletivo, evolutivo e contínuo da aprendizagem do empreendedorismo.

Os resultados apresentados nessa dissertação, contudo, não podem ser considerados conclusivos, ou mesmo serem realizadas declarações gerais acerca do fenômeno da aprendizagem do empreendedorismo em equipe, dado o caráter qualitativo e exploratório da

pesquisa. Porém, auxiliam a ampliar o conhecimento acerca de como uma equipe de empreendedores aprende, especialmente em NEBTs. Assim, considera-se que a investigação realizada por esse estudo representa o passo inicial nas pesquisas sobre a aprendizagem do empreendedorismo em equipe, em especial naquelas que dão maior ênfase aos aspectos contextuais.

Como principais limitações da pesquisa, tem-se a não uniformidade no tempo de incubação e vida das empresas e no número de membros das equipes estudadas. Embora as empresas incubadas selecionadas fossem de modalidades diferentes, residente e não residente, esse fato não impactou negativamente os resultados da pesquisa, não sendo considerado como limitação. Pois, embora fosse esperado que o ambiente de incubação proporcionasse um maior contato entre equipes incubadas, a atual configuração adotada pelas incubadoras tecnológicas estudadas impõe barreiras a essa interação, ao manter cada incubado em uma sala fechada própria.

Acredita-se que no futuro, quando essas organizações tiverem concluído a implementação do modelo Cerne, oferecendo um ambiente no estilo de *coworking*, as interações entre equipes incubadas poderão ser intensificadas. Desta forma, como contribuição desta pesquisa para incubadoras e empreendedores foram propostas algumas recomendações, no intuito de intensificar a aprendizagem do empreendedorismo.

Recomenda-se às incubadoras de empresas, especialmente as tecnológicas: (a) oferecer espaços de trabalho comuns a todos os incubados (*coworking*); (b) proporcionar momentos formais de interação e compartilhamento de conhecimentos entre empreendedores graduados e incubados; (c) proporcionar momentos informais de interação entre incubados, gestores e graduados; e (d) reconhecer a relevância das conversas informais entre gestores das incubadoras e empreendedores incubados, evitando o formalismo quando não for necessário.

Às equipes de empreendedores, sejam elas incubadas ou não, recomenda-se: (a) buscar o contato com outros empreendedores, a fim de adquirir novos conhecimentos passíveis de aplicação prática; (b) buscar o apoio de consultores para as diferentes áreas do negócio; (c) optar pela instalação da sede física da empresa em local que favoreça as relações interpessoais com outros empreendedores, empresários e profissionais que possam transmitir conhecimentos (Ex.: espaços de *coworking*, edifícios moldados no formato “centros de negócios”); (d) optar por moldar a sede sem barreiras físicas entre os empreendedores, isto é, que os sócios compartilhem o mesmo espaço físico; (e) proporcionar o “equilíbrio de poder” entre os sócios, oferecendo oportunidades para que todos aprendam; e (f) realizar ações

complementares, mas também conjuntas, evitando-se que apenas um ou alguns membros da equipe tomem decisões importantes ou apliquem os conhecimentos na prática de forma isolada.

Sugere-se que as recomendações anteriormente apresentadas sejam verificadas em estudos futuros. Indica-se ainda o estudo das influências da família, investidores e universidade sobre a aprendizagem de equipes empreendedoras de segmentos tecnológicos diferentes do escolhido pela presente pesquisa, além da influência desses atores sobre a aprendizagem de equipes de empreendedores que atuam em segmentos diferentes do tecnológico.

REFERÊNCIAS

- AABOEN, L. Explaining incubators using firm analogy. **Technovation**, v. 29, n. 10, 2009, p. 657-670.
- AKGÜN, A. E.; LYNN, G. S.; KESKIN, H.; DOGAN, D. Team Learning in IT implementation projects: antecedents and consequences. **International Journal of Information Management**, v. 34, 2014, p. 37-47.
- ALBORT-MORANT, G.; OGHAZI, P. How useful are incubators for new entrepreneurs? **Journal of Business Research**, article in press, 2015.
- ALDRICH, H. E.; MARTINEZ, M. A. Many are called, but few are chosen: an evolutionary perspective for the study of entrepreneurship. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 25, n. 4, Summer, 2001, p.41-56.
- ANPROTEC. Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. **Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos**. 3. ed. v. 1. Sumário executivo. Brasília: ANPROTEC, 2014a. 16 p. Disponível em: <anprotec.org.br/Relata/Anprotec_Cerne_SumarioExecutivo_2015.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- _____. Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. **Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos**. 3. ed. v. 2. Termo de referência. Brasília: ANPROTEC, 2014b. 52 p. Disponível em: <anprotec.org.br/Relata/Anprotec_Cerne_TermodeReferencia2015.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- _____. Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. **Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos**. 3. ed. v. 3. Manual de Implantação Cerne 1 e 2. Brasília: ANPROTEC, 2014c. 88 p. Disponível em: <anprotec.org.br/Relata/Anprotec_Cerne_ManualdeImplantacao2015_2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- _____. Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores **Estudo de impacto econômico: segmento de incubadoras de empresas do Brasil**. Brasília: ANPROTEC: SEBRAE, 2016. 26 p. Disponível em: <www.anprotec.org.br/Relata/18072016%20Estudo_ANPROTEC_v6.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 1, Lisboa, 2006, p. 17-37.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Eds.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ARDOINO, J. L'approche Multireférentielle (Plurielle) des Situations Educatives et Formatives. **L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Pratiques de formation (analyse)**, Université Paris VIII, Formation Permanente, n. 25-26, Paris, 1993, p. 1-14.
- ARGOTE, L., D.; GRUENFELD, C.; NAQUIN. Group learning in organizations. M. E. Turner, ed. *Groups at Work: Theory and Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2001, p. 369-409.

ARRUDA, C.; NOGUEIRA, V.; COZZI, A.; COSTA, V. **Causas da mortalidade de startups brasileiras: o que fazer para aumentar as chances de sobrevivência no mercado?** Belo Horizonte: Fundação Dom Cabral, 2014.

AUTIO, E. New, technology-based firms in innovation networks symplectic and generative impacts. **Research Policy**, v. 26, p. 263-281, 1997.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BAROUH, R. T. de J.; PUENTE-PALACIOS, K. Aprendizagem de equipe: manifestação no nível meso e escala de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 3, 2015, p. 365-373.

BECKER, B.; GASSMANN, O. Gaining leverage effects from knowledge modes within corporate incubators. **R&D Management**, v. 36, n. 1, 2006, p. 1-16.

BERGEK, A.; NORRMAN, C. Incubator best practice: A framework. **Technovation**, v. 28, n. 1-2, p. 20-28, 2008.

BERGLUND, H. Researching entrepreneurship as lived experience. In: NEERGAARD, H.; ULHØI, J. P. (Eds.). **Handbook of Qualitative Methods in Entrepreneurship**. Grã-Bretanha: MPG Books, 2007. 516 p.

BISPO, M. de S. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 6, Ed. Especial, São Paulo, Nov./Dez., 2013.

BOLLINGER, L.; HOPE, K.; UTTERBACK, J. M. A review of literature and hypotheses on new technology-based firms. **Research Policy**, v. 12, p. 1-14, 1983.

BØLLINGTOFT, A.; ULHØI, J. P. The networked business incubator – leveraging entrepreneurial agency? **Journal of Business Venturing**, v. 20, 2005, p. 265-290.

BORGES, C. O papel do capital social do empreendedor na criação de empresas tecnológicas. **Revista de Administração e Inovação – RAI**, v. 8, n. 2, p. 161-181, São Paulo, jul./set. 2011.

BRANDKAMP, M. Characteristics of Technologies and their Meaning for New Technology-Based Firms (NTBF). **Innovation in Technology Management - The Key to Global Leadership**. PICMET: Portland International Conference on Management and Technology, 1997.

BRESLIN, D.; JONES, E. The evolution of entrepreneurial learning. **International Journal of Organizational Analysis**, v. 20, n. 3, 2012. p. 294 – 308.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 267 p.

BROWN, J.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice. **Organization Science**, v. 2, n. 1, 1991, p. 40-57.

BROWN, R.; MASON, C. Inside the high-tech black box: A critique of technology entrepreneurship policy. **Technovation**, v. 34, n. 12, p. 773-784, 2014.

CARMELI, A.; EDMONDSON, A. C.; TISHLER, A. CEO relational leadership and strategic decision quality in top management teams: The role of team trust and learning from failure. **Strategic Organization**, v. 10, n. 1, 2011, p. 31-54.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COLOMBO, M. G.; DELMASTRO, M. How effective are technology incubators? Evidence from Italy. **Research Policy**, v. 31, n. 7, 2012, p.1103-1122.

_____; GRILLI, L. Founders' human capital and the growth of new technology-based firms: A competence-based view. **Research Policy**, v. 34, p. 795-816, 2005.

_____.; PIVA, E. Firms' genetic characteristics and competence-enlarging strategies: A comparison between academic and non-academic high-tech start-ups. **Research Policy**, v. 41, n. 1, p. 79-92, 2012.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and Organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 20, n. 4, 2012. 355-372.

COOPER, A. C. The founding of Technologically-Based Firms. Milwaukee: The Center for Venture Management, 1971. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED076773>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

COOPER, C. E.; HAMEL, S. A.; CONNAUGHTON, S. L. Motivations and obstacles to networking in a university business incubator. **The Journal of Technology Transfer**, v. 37, n. 4, p. 433-453, 2010.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

COPE, J. Entrepreneurial learning from failure: An interpretative phenomenological analysis. **Journal of Business Venturing**, v. 26, 2011, p. 604-623.

_____. Researching Entrepreneurship through Phenomenological Inquiry. **International Small Business Journal**, v. 23, n. 2, 2005a, p. 163-189.

_____. Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, n. 4, 2005b, p. 351-535.

COPE, J.; WATTS, G. Learning by doing: an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 6, n. 3, 2000, p. 104-124.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, D.; SILVA, S.; TEIXEIRA, A. A. C. Are Academic Spin-Offs necessarily New Technology-Based firms? **FEP Working Papers**, n. 482, jan. 2013.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

- DAVIDSSON, P.; HONIG, B. The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. **Journal of Business Venturing**, v. 18, n. 3, 2003, p. 301-31.
- DEAKINS, D.; FREEL, M. Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs. **The Learning Organization**, v. 5, n. 3, 1998, p. 144-55.
- DELAPIERRE, M.; MADEUF, B.; SAVOY, A. NTBFs - The French case, **Research Policy**, v. 26, p. 989-1003, 1998.
- DIAS, T. R. F. V.; MARTENS, C. D. P. Competências e Aprendizagem do empreendedorismo no Contexto de Insucesso Empresarial. *Desenvolvimento em Questão*, ano 14, n. 33, jan./mar., 2016, p. 172-202.
- DOSI, G. Sources, Procedures, and Microeconomic Effects of Innovation. **Journal of Economic Literature**, v. 26, n. 3, p. 1120-1171, Sep., 1988.
- DUXBURY, T. Improvising Entrepreneurship. **Technology Innovation Management Review**, Jul., 2014. p. 22-26.
- EDÉRLYI, P. The Matter of Entrepreneurial Learning: a literature review. In: International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities (OLKC) 06, 2010, Northeastern University, Boston, MA, USA, **Anais ... Boston**, p. 1-24.
- EDMONDSON, A. C.; NEMBHARD, I. M. Product Development and Learning in Project Teams: the challenges are the benefits. **The Journal of Product Innovation Management**, v. 26, 2009, p. 123-138.
- EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **The Academy of Management Review**, vol 14, n. 4, Oct, 1989, p. 532-550.
- FEUERSCHÜTTE, S. G.; ALPERSTEDT, G. D.; GODOI, C. K. Empreendedorismo e Competência: Um Ensaio Sobre Complementaridade e Convergência dos Construtos. **Revista Eletrônica de Gestão Governamental**, v. 10, n. 3, Recife, Set.-Dez, 2012, p. 509-538.
- FILION, L. J. O Planejamento do seu Sistema de Aprendizagem Empresarial: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. Trad. Gledson Luiz Coutinho. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 31, n. 3, p. 63-71, São Paulo, jul./set. 1991.
- FLACH, L. A Rota Das Cervejarias Artesanais De Santa Catarina: Analisando Improvisação e Aprendizagem. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**. v. 10. n. 3. Recife, set./dez, 2012. p. 567-594.
- FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Bookman e Artmed, 2009.
- FONTES M.; COOMBS R. Contribution of new technology-based firms to the strengthening of technological capabilities in intermediate economies. **Research Policy**, v. 30, pp. 79-97, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, J. S.; GONÇALVES, C. A.; CHENG, L. C.; MUNIZ, R. M. O Fenômeno das Spin-Offs Acadêmicas: estruturando um novo campo de pesquisa no Brasil. **Revista de Administração e Inovação - RAI**, v. 8, n. 4, 2012.

GABRIELSSON, J.; POLITIS, D. Work experience and the generation of new business ideas among entrepreneurs. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 18, n. 1, 2012, p. 48 -74.

GARCIA, F. P. et al. **Reference Center for Business Incubation: a proposal for a new model of operation**. Anprotec, 2015. Disponível em: <www.anprotec.org.br/Relata/artigo/CernNBIA.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GIBB, A. A. Small Firms' Training and Competitiveness. Building Upon the Small business as a Learning Organisation. **International Small Business Journal**, v. 15, n. 3, p. 13-29. Ap., 1997.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **2014 Global Report**. Coord. de Slavica Singer, José Ernesto Amorós e Daniel Moska. Babson, 2014. Disponível em: <<http://www.gemconsortium.org/report>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 35, n.3, Maio/Jun. 1995, p. 20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

GOMES, A. F.; LIMA, J. B. de.; CAPELLE, M. C. A. Do Empreendedorismo À Noção De Ações Empreendedoras: Reflexões Teóricas. **Revista Alcance - Eletrônica**, v. 20, n. 02, abr./jun. 2013, p. 203-220.

GRINSTEIN, A; GOLDMAN, A. Characterizing the technology firm: An exploratory study, **Research Policy**, v. 35, p. 121-143, 2006.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 1, Fev. 2012. p. 14-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2015.

GUIMARÃES, S. M. K.; AZAMBUJA, L. R. Empreendedorismo high-tech no Brasil: Condicionante seconômicos, políticos e culturais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 1, 2010, p. 93-121.

GUZZO, R.; DICKSON, M. Teams In Organizations: Recent Research on Performance and Effectiveness. **Annual Review Psychology**, v. 47, 1996. p. 307–338.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 164-167.

HAGER, P. Theories of Workplace Learning. In: MALLOCH, M. et al. (Eds.). **The Sage Handbook of workplace learning**. London: Sage, 2011. p. 17-31.

HAGUETTE, M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAKALA, H. Entrepreneurial and learning orientation: effects on growth and profitability in the software sector. **Baltic Journal of Management**, v. 8, n. 1, 2013.

HAMILTON, E. Entrepreneurial learning in family business. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 18, n 1, 2011, p. 8 – 26.

- HARMS, R. Self-regulated learning, team learning and project performance in entrepreneurship education: Learning in a lean startup environment. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 100, 2015, p. 21-28.
- JONES, O.; MACPHERSON, A. Inter-Organizational Learning and Strategic Renewal in SMEs: Extending the 4I Framework. **Long Range Planning**, v. 39, n. 2, Ap., 2006, p. 155-175.
- KATZENBACH, J. R.; SMITH, D. K. The discipline of teams. **Harvard Business Review**, v. 71, 1993, p. 111–120.
- KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- LANS, T. et al. The Influence of the Work Environment on Entrepreneurial Learning of Small-business Owners. **Management Learning**, v. 39, n. 5, 2008, p. 597–613.
- LAVE, J. Situating Learning in communities of practice. In: RESNICK, L. B.; LEVINE, J. M.; STEPHANIE, D. (Eds.). **Perspectives on socially shared cognition**. Washington: American Psychological Association, 1991. 63-82.
- LINDSETH, A.; NORBERG, A. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. **Scandinavian Journal of Caring Sciences**, v. 18, 2004, p. 145-153.
- MACHLES, D. Situated Learning. **Professional Safety**, v. 48, n. 9, 2003, p. 22-28.
- MAIR, J. Entrepreneurial behavior in a large traditional organization: exploring nature, drivers, and performance implications. Dissertation, Pós-Doctor in Management, INSEAD, Fontainebleau, France, 2001.
- MAIR, J.; MARTÍ, I. Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. **Journal of World Business**, v. 41, 2006, p. 36-44.
- MAN, T. W. Y. M. Developing a behaviour-centred model of entrepreneurial learning, **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 19, n. 3, 2012, p. 549 -566.
- MARSHALL, M. N. Sampling for qualitative research. **Family Practice**, v. 13, n. 6, 1996.
- MELLO, S. C. B. de.; FONSÊCA, F. R. B.; PAIVA JÚNIOR, F. G. de. Competências Empreendedoras do Dirigente de Empresa de Base Tecnológica: um caso empresarial de sucesso. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, v. 8, n. 3, p. 50-76, 2007.
- MINNITI, M.; BYGRAVE W. A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 25, n. 3, 2001, p. 5-16.
- MOUSTAGHFIR, K.; ŠIRCA, N. T. Entrepreneurial Learning in Higher Education: Introduction to the Thematic Issue. **International Journal of Euro-Mediterranean Studies**, vol. 3, n. 1, p. 3-26, 2010.
- NEERGAARD, H. Sampling in entrepreneurial settings. In: NEERGAARD, H.; ULHØI, J. P. (Eds.). **Handbook of Qualitative Methods in Entrepreneurship**. Grã-Bretanha: MPG Books, 2007. 516 p.
- OCDE. Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento. **Manual de Oslo: Diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre Inovação**. 3ª ed., Tradução FINEP, 2007. Disponível em: <http://download.finep.gov.br/imprensa/manual_de_oslo.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2015.

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **Technology Incubators: Nurturing Small Firms**. v. 97. Volume 202 da OCDE GD: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 1997. Disponível em: <<http://www.oecd.org/sti/inno/2101121.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2015.

ORREGO-CORREA, C. I. La fenomenología y el emprendimiento. **Pensamiento y Gestión**, n. 27, 2009, p. 235-252.

ORTÍN-ÁNGEL, P.; VENDRELL-HERRERO, F. University spin-offs vs. other NTBFs: Total factor productivity differences at outset and evolution. **Technovation**, v. 34, n. 2, p. 101-112, 2014.

PABLO-LERCHUNDI, I.; MORALES-ALONSO, G.; GONZÁLEZ-TIRADOS, R. M. Influences of parental occupation on occupational choices and professional values. **Journal of Business Research**, v. 68, 2015, p. 1645–1649.

PARBOTEEAH, K. P.; HOEGL, M.; MUETHEL, M. Team characteristics and employees' individual learning: A cross-level investigation. **European Management Journal**, v. 33, 2015, p.287-295.

PARKER, S. C. Do serial entrepreneurs run successively better-performing businesses? **Journal of Business Venturing**, v. 28, 2013, p. 652-666.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PHILLIPS, R. G.; Technology business incubators: how effective as technology transfer mechanisms? **Technology in Society**, v. 24, 2002, p. 229-316.

POLITIS, D. Does prior start-up experience matter for entrepreneurs' learning? **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 15, n 3, 2008, p. 472 – 489.

_____. The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 29, n. 4, Jul. 2005, p. 399-424.

QUAN, L.; HUY, H. The Effect of Entrepreneurial Human Capital and Entrepreneurial Failure Learning on the Entrepreneurial Restart Intention. **Asian Social Science**, v. 10, n. 16, 2014, p. 99-112.

RAE, D. Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. **Journal of Small Business and Enterprise Development**. v. 12, n. 3, 2005, p. 323 - 335.

_____. Entrepreneurial learning: a practical model from the creative industries. **Education + Training**, v. 46, n. 8/9, 2004, p. 492-500.

_____. Understanding entrepreneurial learning: a question of how? **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 6, n. 3, p. 145 – 159, 2000, p. 145 – 159.

REIS, D. A. dos. Estrutura de Organização e Comportamento de Aprendizagem. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 15, n. 2, 1975, p. 7-16.

RINGEN, J. 6 - Radical Behaviorism: B. F. Skinner's Philosophy of Science. In: KITCHENER, W. O. D. (Ed.). **Handbook of Behaviorism**. San Diego: Academic Press, 1999. p.159-178.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A.; SOBRAL, F. **Comportamento Organizacional**. 14 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

- ROTHSCHILD, L.; DAAR, A. Technological incubators and the social construction of innovation networks: an Israeli case study. **Technovation**, v. 25, 2005, p. 59-67.
- RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. Repensando os Referenciais Analíticos em Aprendizagem Organizacional: uma Alternativa para Análise Multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, 2003, p. 203-212.
- RUBIN, T. H.; AAS, T. H.; STEAD, A. Knowledge flow in Technological Business Incubators: Evidence from Australia and Israel. **Technovation**, v. 41-42, p. 11-24, 2015.
- RUIZ CARRILLO, E.; ESTREVEL RIVERA, L. B. Vygotsky: la escuela y la subjetividad. **Pensamiento Psicológico**, v. 8, n. 15, 2010, pp. 135-145. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80115648012>>. Acesso em: 08 jun. 2015.
- SÁ FREIRE, P. de; NETO, R. J.; FILHO, G. M.; SPANHOL, F. J. Diagnóstico da capacitação organizacional para o trabalho em equipe. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 3, n. 2, 2013, p. 42-51.
- SANTOS, A.; MOREIRA, L. A auto-aprendizagem e a aprendizagem colaborativa em contexto de *Learning Organization*. **Educação, Formação e Tecnologias**, v. 4, n. 1, maio, 2011, p. 28-44. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/201/139>>. Acesso em: 20 out 2015.
- SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A.; **Research Methods for Business Students**. 5. ed. England: Pearson Prentice Hall, 2009. 613 p.
- SCHEIN, E. H. On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. **Reflections**, v. 4, n. 4, 1993, p. 27-38.
- SCHMITT-RODERMUND, E. Pathways to successful entrepreneurship: Parenting, personality, early entrepreneurial competence, and interests. **Journal of Vocational Behavior**, v. 65, 2004, p. 498-518.
- SCHWARTZ, M. A control group study of incubators' impact to promote firm survival. **The Journal of Technology Transfer**, v. 38, n. 3, 2012, p. 302-331.
- SCILLITOE, J. L.; CHAKRABARTI, A. K. The role of incubator interactions in assisting new ventures. **Technovation**, v. 30, 2010, p. 155-167.
- SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 29. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.
- SEYMOUR, R. G. Hermeneutic phenomenology and international entrepreneurship research. **Journal of International Entrepreneurship**, v. 4, 2006, p. 137-155.
- SIQUEIRA, W. R; PEGHINI, P.; SOUZA, L. D. de.; OLIVEIRA FILHO, J. B. Atitude Empreendedora de Proprietários e Funcionários Intraempreendedores: um estudo comparativo entre visionários e visionistas. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 3, n.1, p. 84-104, 2014.
- SKINNER, B. F. The Operant Side of Behavior Therapy. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, v. 19, n. 3, p. 171-179, 1988.
- SMITH, J. A.; OSBORN, M. Interpretative Phenomenological Analysis. In: SMITH, J. A. (Ed.). **Qualitative Psychology: a practical guide to research methods**. 2. ed. 2008. 276 p.

- ST-JEAN, E.; AUDET, J. The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. **International Entrepreneurship Management Journal**, v. 8, 2012, p. 119–140.
- STOREY, D. J.; TETHER, B. S. New technology-based firms in the European union: an introduction. **Research Policy**, v. 26, p. 933-946, 1998.
- THEODORAKOPOULOS, N.; KAKABADSE, N. K.; MCGOWAN, C. What matters in business incubation? A literature review and a suggestion for situated theorising. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 21, n. 4, 2014, p. 602 – 622.
- THOFEHRN, M. B.; LEOPARDI, M. P. Construtivismo Sócio-Histórico de Vygostky e a Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 5, 2006, p. 694-698.
- TÖTTERMAN, H.; STEIN, J. Start-ups: business incubation and social capital. **International Small Business Journal**, v. 23, n. 5, 2005, p. 487-511.
- VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- VISSER, M. Deutero-Learning In Organizations: a review and a reformulation. **Academy of Management Review**, v. 32, n. 2, 2007, p. 659-667.
- VOUDOURIS, I.; DIMITRATOS, P.; SALAVOU, H. Entrepreneurial learning in the international new high-technology venture. **International Small Business Journal**, v. 29, n. 3, 2011, p. 238-258.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.
- WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Aprendizagem Organizacional: confirmando um oximoro. In: GLEGG, S. et al. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. p. 361-388.
- WIGUNA, A. B.; MANZILATI, A. Social Entrepreneurship and Socio-entrepreneurship: A Study with Economic and Social Perspective. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 115, 2014, p. 12 – 18.
- WONG, S-S. Distal and Local Group Learning: Performance Trade-offs and Tensions. **Organization Science**, v. 15, n. 6, Nov.–Dec., 2004, p. 645–656.
- YANG, C.-H.; MOTOHASHI, K.; CHEN, J.-R., 2009. Are new technology-based firms located on science parks really more innovative? **Research Policy**, v. 38, n. 1, p. 77-85.
- YLI-RENKO, H.; AUTIO, E.; SAPIENZA, H. J. Social capital, knowledge acquisition, and knowledge exploitation in young technology-based firms. **Strategic Management Journal**, v. 22, n. 6-7, p. 587-613, 2001.
- ZHANG, H.; WU, W.; ZHAO, L. A study of knowledge supernetworks and network robustness in different business incubators. **Physica A**, v. 447, 2016, p. 545-560.
- ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da Triangulação na Pesquisa Científica Brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 2, 2015, p. 241–273. Disponível em: <<http://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

ZOLTAN, R.; BORDEIANU, O-M.; VANCEA, R. Groups and Teams as Building Blocks For Organizational Learning. **The USV Annals of Economics and Public Administration**, v. 13, n. 1(17), 2013, p. 119-126.

10. O que você e seu(s) sócio(s) pensam sobre a diversidade de empreendimentos incubados no ambiente da incubadora? Quais os impactos disso para o seu negócio? [E para a aprendizagem da equipe?]
11. A incubadora costuma promover encontros entre os representantes dos projetos /empreendimentos incubados? E entre vocês e os representantes das empresas graduadas? [O que você e seu(s) sócio(s) aprendem com isso?]
12. Como você e seu(s) sócio(s) encaram a proximidade (física e intelectual) da incubadora com a Universidade? Qual o impacto dessa proximidade para o seu negócio? [O que vocês aprendem com essa relação?]
13. Vocês realizam análise dos concorrentes? Com qual intuito?
14. Como é o seu relacionamento com os seus sócios? Vocês compartilham uma visão?
15. No relacionamento com seu(s) sócio(s), em algum momento passaram por uma situação de conflito, ou enfrentaram algum obstáculo/dificuldade? [O que vocês aprenderam com essas situações?] Caso uma situação semelhante se repetisse no futuro, o que fariam?
16. Você acredita que as discussões entre você e seu(s) sócio(s) são inteligentes e construtivas? Por quê?
17. Você e seus sócios desempenham tarefas conjuntas? [O que vocês aprendem com essas atividades conjuntas?]
18. Existe um sistema de *feedback* entre você e seu(s) sócio(s)? [Que aprendizados proporciona?]
19. Você e seus sócios já terceirizaram alguma tarefa ou subprojeto do empreendimento? Por quê? Para quem?
20. Vocês já buscaram apoio/consultoria de alguém (*coach*/mentor) de fora da equipe/incubadora? De quem? [O que aprenderam?]
21. Vocês possuem investidores no negócio de vocês? Quem? [O que aprendem com ele(s)?]
22. Como é a sua relação e de seus sócios com os atores externos ao negócio (fornecedores, clientes, investidores, etc.)? [O que vocês aprendem com eles?]
23. O ambiente de incubação influencia de alguma forma esses relacionamentos? De que forma?
24. Você e sua equipe fazem parte de alguma rede de relacionamento profissional ou social (virtual ou não)? Qual? Por quê? [Qual o aprendizado adquirido nessas interações?]
25. O ambiente de incubação auxiliou na formação/fortalecimento da rede de relacionamentos da sua equipe? De que forma? Como isso afetou o desenvolvimento do seu negócio [e quais foram as aprendizagens mais significativas?]
26. Você e seus sócios buscam participar de eventos formais de educação, como cursos, congressos e palestras, fora da incubadora? E de eventos informais, como grupos de estudo? [O que aprendem?]
27. Você acredita que é possível aprender com seu(s) sócio(s)? O que você aprende com ele(s)? Como isso influencia seu comportamento enquanto membro de uma equipe?
28. Você gostaria de fazer alguma consideração final ou esclarecer algum ponto que não tenha ficado claro sobre a pesquisa?

Encerramento da entrevista e agradecimentos.

O roteiro de entrevistas para empresas incubadas foi elaborado com base nos construtos propostos pelos autores apresentados nas seções de fundamentação teórica desta dissertação, os quais contribuíram para a construção do modelo proposto, conforme lista o Quadro 13, a seguir.

QUADRO 13 - Fundamentos Teóricos das Perguntas do Roteiro de Entrevista para Empresas Incubadas⁵

Dimensões do Modelo	Subdimensões do Modelo	Questões	Autores⁶
Elementos do Contexto	Espaço e Recursos Tangíveis	8	Aaboen (2009); Bergek e Norrman (2008)
	Suporte e Direcionamento Interno e Externo	6, 8, 9, 12, 13, 18, 20, 21, 24, 26	Lans et al. (2008); Jones, Macpherson (2006)
	Influência sobre a Interação Interna e Externa	10, 11, 12, 23, 25	Lans et al. (2008); Scillitoe e Chakrabarti (2010) Theodorakopoulos, Kakabadse, McGowan (2014)
	Comunicação	15, 16, 18	Deakins e Freel (1998); Lans et al. (2008); Senge (2013)
Relações Interpessoais da Equipe	Ações Conjuntas	15, 17, 18	Lave (1991); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Brown e Duguid (1991); Man (2012)
	Relacionamento Interno	14, 15, 16, 18, 27	Rae (2005); Man (2012); Senge (2013)
	Redes de Relacionamento Externas	12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	Rae (2000); Jones e Macpherson (2006); Breslin e Jones (2012)
Capital Humano e Social da Equipe	Desenvolvimento de Teorias Práticas	15, 17, 27	Kolb (1991); Rae (2005); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Man (2012)
	Influência da Família	5, 6	Rae (2005); Hamilton (2011); Quan e Huy (2014); Pablo-Lerchundi; Morales-Alonso; González-Tirados (2015)
	Experiências Anteriores	3, 4, 5, 15	Parker (2013); Kolb (1984); Politis (2005, 2008)
	Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem	10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27	St-Jean e Audet (2012); Antonello (2006); Quan e Huy (2014)

Fonte: elaborado pela autora.

⁵ As questões de 1, 2, 7 e 28 foram analisadas separadamente e posteriormente categorizadas de acordo com as respostas obtidas dos entrevistados.

⁶ Dentre outros que tiveram suas premissas discutidas nas seções 3 e 4 desta dissertação.

APÊNDICE II



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ECONOMIA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EMPRESAS NÃO INCUBADAS⁷

Parte I: Dados de caracterização do(a) entrevistado(a)

Nome*:

Função/Cargo:

Formação:

Ano de Conclusão:

Idade:

Gênero:

**O nome do entrevistado(a) será ocultado nos relatórios do estudo.*

Parte II: Aprendizagem do empreendedorismo em Equipe

1. Defina o seu negócio. Como surgiu essa ideia?
2. Quantos sócios possui? Fale um pouco sobre ele(s), como se conheceram.
3. Você e/ou seu(s) sócio(s) já criaram alguma outra empresa em um momento diferente? Como foi essa experiência? [O que aprenderam com ela?]
4. As experiências anteriores na sua vida profissional e pessoal, bem como na de seus sócios, os(as) auxiliaram na descoberta dessa(s) oportunidade(s)? Como?
5. Na sua família ou círculo social próximo alguém tem ou teve alguma empresa? Como isso o(a) influenciou? A profissão dos pais influenciou de alguma forma?
6. Como você entende o papel da sua família sobre você e o seu negócio? [O que você e seu(s) sócio(s) aprendem com ela?]
7. Por que escolheram esse local (instalações físicas) para instalar o empreendimento?
8. Quais são os recursos (físicos e sociais formativos) oferecidos pelo ambiente (instalações físicas) em que a empresa se encontra? De onde vieram?
9. No ambiente (instalações físicas) em que a empresa se encontra inserida existem outros empreendimentos? De que tipo? [Caso a resposta seja negativa, ir para a questão 11]

⁷ Esse roteiro foi elaborado utilizando a mesma base de construtos do roteiro anterior, sendo realizadas somente as adaptações necessárias nas perguntas para que essas se dirigissem corretamente ao público de empresas não incubadas. Foram modificadas as questões 7 a 12 do roteiro original de entrevista para empresas incubadas, visto se referirem ao ambiente de incubação.

10. Como você e seus sócios enxergam a presença de outros empreendimentos no ambiente do negócio? Quais os impactos disso para o seu negócio? [O que aprendem com eles?]
11. Você sabe o que são incubadoras tecnológicas? Conhece alguma?
12. Em algum momento você e seus sócios consideraram buscar o apoio de incubadoras tecnológicas para o desenvolvimento do seu negócio? Por quê?
13. Vocês já buscaram apoio/consultoria de alguém (*coach*/mentor) de fora da equipe? De quem? [O que aprenderam?]
14. Vocês possuem investidores no negócio de vocês? Quem? [O que aprenderam com ele(s)?]
15. Vocês realizam análise dos concorrentes? Com qual intuito?
16. Como é o seu relacionamento com o(s) seu(s) sócio(s)? Vocês compartilham uma visão?
17. No relacionamento com seu(s) sócio(s), em algum momento passaram por uma situação de conflito, ou enfrentaram algum obstáculo/dificuldade? [O que vocês aprenderam com essas situações? Caso uma situação semelhante se repetisse no futuro, o que fariam?]
18. Você acredita que as discussões entre você e seu(s) sócio(s) são inteligentes e construtivas? Por quê?
19. Existe um sistema de *feedback* entre você e seu(s) sócio(s)? [Que aprendizados proporciona?]
20. Você e seus sócios desempenham tarefas conjuntas? [O que vocês aprendem com essas tarefas?]
21. Você e seus sócios já terceirizaram alguma tarefa ou subprojeto do empreendimento? Por quê? Para quem?
22. Como é a sua relação e de seus sócios com os atores externos ao negócio (fornecedores, clientes, investidores, etc.)? [Vocês aprendem com eles?]
23. O ambiente no qual a empresa se encontra (instalações físicas) auxiliou na formação/fortalecimento da rede de relacionamentos da sua equipe? De que forma? Como isso afetou o desenvolvimento do seu negócio [e a aprendizagem da equipe]?
24. Você e sua equipe fazem parte de alguma rede de relacionamento profissional ou social (virtual ou não)? Qual? Por quê? [Qual o aprendizado adquirido nessas interações?]
25. Você e seus sócios buscam participar de eventos formais de educação, como cursos, congressos e palestras? E de eventos informais, como grupos de estudo? [O que aprendem?]
26. Você acredita que é possível aprender com seu(s) sócio(s)? [O que você aprende ele(s)?] Como isso influencia seu comportamento enquanto membro de uma equipe?
27. Você gostaria de fazer alguma consideração final ou esclarecer algum ponto que não tenha ficado claro sobre a pesquisa?

Encerramento da entrevista e agradecimentos.

QUADRO 14 - Fundamentos Teóricos das Perguntas do Roteiro de Entrevista para Empresas Não Incubadas⁸

Dimensões do Modelo	Subdimensões do Modelo	Questões	Autores⁹
Elementos do Contexto	Espaço e Recursos Tangíveis	7, 8	Aaboen (2009); Bergek e Norrman (2008); Brown e Mason (2014); Wouters e Kirchberger (2015)
	Suporte e Direcionamento Interno e Externo	6, 8, 9, 13, 14, 15, 19, 20, 24, 25	Colombo e Delmastro (2002); Brown e Mason (2014); Wouters e Kirchberger (2015); Lans et al. (2008); Jones, Macpherson (2006)
	Influência sobre a Interação Interna e Externa	9, 10, 12, 23,	Lans et al. (2008); Scillitoe e Chakrabarti (2010); Brown e Mason (2014)
	Comunicação	17, 18, 19	Deakins e Freel (1998); Lans et al. (2008); Senge (2013)
Relações Interpessoais da Equipe	Ações Conjuntas	17, 19, 20	Lave (1991); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Brown e Duguid (1991); Man (2012)
	Relacionamento Interno	16, 17, 18, 19, 26	Rae (2005); Man (2012); Senge (2013)
	Redes de Relacionamento Externas	12, 13, 14, 15, 21, 22, 23, 24	Rae (2000); Jones e Macpherson (2006); Breslin e Jones (2012); Brown e Mason (2014); Colombo e Delmastro (2002)
Capital Humano e Social da Equipe	Desenvolvimento de Teorias Práticas	17, 20, 26	Kolb (1991); Rae (2005); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Man (2012)
	Influência da Família	5, 6	Rae (2005); Hamilton (2011); Quan e Huy (2014); Pablo-Lerchundi; Morales-Alonso; González-Tirados (2015)
	Experiências Anteriores	3, 4, 5, 17	Parker (2013); Kolb (1984); Politis (2005, 2008)
	Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem	11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26	St-Jean e Audet (2012); Antonello (2006); Quan e Huy (2014)

Fonte: elaborado pela autora

⁸ As questões de 1, 2 e 27 foram analisadas separadamente e posteriormente categorizadas de acordo com as respostas obtidas dos entrevistados.

⁹ Dentre outros que tiveram suas premissas discutidas nas seções 3 e 4 desta dissertação.

APÊNDICE III



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ECONOMIA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GERENTES DE INCUBADORAS¹⁰

Parte I: Dados de caracterização do(a) entrevistado(a)

Nome*:

Função/Cargo:

Formação:

Ano de Conclusão:

Idade:

Gênero:

Incubadora:

**O nome do entrevistado(a) será ocultado nos relatórios do estudo.*

Parte II: Aprendizagem do empreendedorismo

1. Fale sobre a incubadora. (Quando foi criada, por quem, etc.)
2. Como e quando você se tornou gerente da incubadora?
3. Quais são suas principais funções?
4. Qual é o tempo de incubação estabelecido pela incubadora?
5. Atualmente existem quantos empreendimentos incubados? De que natureza? (Existe diversidade?)
6. E quantos são os empreendimentos graduados?
7. Quais são os recursos e serviços (físicos e educacionais/treinamentos) oferecidos pela incubadora? Quem promove os treinamentos?
8. A incubadora costuma promover encontros entre os representantes dos projetos /empreendimentos incubados? Por quê?
9. E entre esses indivíduos e os representantes das empresas graduadas? Por quê?
10. Quais, você acredita ser, os impactos desses encontros para o desenvolvimento desses empreendedores e de seus negócios? [É possível aprender uns com os outros?]

¹⁰ Esse roteiro foi elaborado utilizando a mesma base de construtos e autores do roteiro para empresas incubadas, sendo realizadas somente as adaptações necessárias nas perguntas para que essas se dirigissem corretamente ao público de interesse.

11. Qual o impacto da proximidade (física e intelectual) com a Universidade para a incubadora e empreendimentos incubados? [Qual é o aprendizado decorrente dessa interação?]
12. Os empreendedores incubados costumam pedir auxílio a você e sua equipe na resolução de conflitos e dificuldades? Cite um exemplo em que isso tenha acontecido.
13. O que você acredita que os empreendedores aprenderam com essas situações? E você, o que acredita ter aprendido com isso?
14. As suas experiências pessoais e profissionais anteriores o(a) influenciam no auxílio à resolução de conflitos e superação de dificuldades dos empreendedores? Como?
15. Essas experiências influenciam de alguma outra forma a gestão da incubadora ou o relacionamento com os incubados?
16. A incubadora busca auxiliar os empreendedores incubados na construção de suas redes de relacionamento (profissionais e sociais)? Como? Por quê?
17. A incubadora busca auxiliar os empreendedores incubados na construção de trabalho em equipe? Como? Por quê?
18. A incubadora busca divulgar eventos externos formais de educação (cursos, palestras, congressos, etc.) aos incubados? E informais (grupos de estudo, mesas redondas, treinamentos, etc.)? De que forma? Por quê?
19. Os empreendedores incubados costumam participar desses eventos educacionais que não sejam obrigatórios da incubadora?
20. A incubadora fornece os serviços de *coaching* e mentorado? Por quê? Caso não ofereça esses serviços, busca indicar profissionais externos para os incubados?
21. A incubadora coloca os incubados em contato com potenciais investidores para seus negócios?
22. Na sua opinião, quais são as principais vantagens do ambiente de incubação? E as desvantagens?
23. Você acredita que é possível aprender no ambiente de incubação (do ponto de vista dos empreendedores e do gerente)?
24. Você gostaria de fazer alguma consideração final ou esclarecer algum ponto que não tenha ficado claro sobre a pesquisa?

Encerramento da entrevista e agradecimentos.

QUADRO 15 - Fundamentos Teóricos das Perguntas do Roteiro de Entrevista para Gerentes de Incubadoras¹¹

Dimensões do Modelo	Subdimensões do Modelo	Questões	Autores¹²
Elementos do Contexto	Espaço e Recursos Tangíveis	7	Aaboen (2009); Bergek e Norrman (2008)
	Suporte e Direcionamento Interno e Externo	7, 10, 11, 12, 18, 20, 21	Lans et al. (2008); Jones, Macpherson (2006)
	Influência sobre a Interação Interna e Externa	8, 9, 11, 12, 16, 17, 21	Lans et al. (2008); Scillitoe e Chakrabarti (2010) Theodorakopoulos, Kakabadse, McGowan (2014)
	Comunicação	12, 17	Deakins e Freal (1998); Lans et al. (2008); Senge (2013)
Relações Interpessoais da Equipe	Ações Conjuntas	17	Lave (1991); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Brown e Duguid (1991); Man (2012)
	Relacionamento Interno	12, 17	Rae (2005); Man (2012); Senge (2013)
	Redes de Relacionamento Externas	8, 9, 11, 16, 20, 21	Rae (2000); Jones e Macpherson (2006); Breslin e Jones (2012)
Capital Humano e Social da Equipe	Desenvolvimento de Teorias Práticas	17	Kolb (1991); Rae (2005); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Man (2012)
	Influência da Família		-
	Experiências Anteriores	14, 15	Parker (2013); Kolb (1984); Politis (2005, 2008)
	Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem	10, 11, 13, 18, 19, 20, 23	St-Jean e Audet (2012); Antonello (2006); Quan e Huy (2014)

Fonte: elaborado pela autora.

¹¹ As questões de 1 a 6 e 22 têm por objetivo caracterizar a incubadora e, devido a isso, não foram inseridas no quadro de categorização. Essas questões foram analisadas separadamente. A questão 24 também foi analisada à parte, visto ser abrangente e não se encaixar, à princípio, diretamente em nenhuma das categorias.

¹² Dentre outros que tiveram suas premissas discutidas nas seções 3 e 4 desta dissertação.

APÊNDICE IV



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ECONOMIA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Buscar documentos nos sites das incubadoras, associações e das NEBTs, quando houver, com potencial para atender os objetivos do estudo. Analisar a existência de informações sobre:

- 1) Incubadora e seus processos;
- 2) Políticas e processos de incubação;
- 3) Estrutura;
- 4) Manuais;
- 5) Espaço e recursos físicos;
- 6) Suporte e direcionamento interno e externo;
- 7) Influência sobre a interação interna e externa;
- 8) Comunicação interna;
- 9) Redes de relacionamento externas;
- 10) Processos formais e informais de aprendizagem.

APÊNDICE V

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ECONOMIA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO¹³

1. Como é o espaço físico e quais os recursos disponíveis.
2. Como o trabalho é organizado?
3. Quem realiza o processo de direcionamento e suporte aos empreendedores (interna e externamente) e como se dá essa interação.
4. Como se dá a comunicação (aspectos formais e informais) e quais os recursos utilizados para tal.
5. Quais são as tarefas desempenhadas por cada membro e conjuntamente; e os potenciais resultados desse processo para aprendizagem do empreendedorismo.
6. Como é a resolução de conflitos/problemas, o papel de cada sócio e os potenciais resultados desse processo para a aprendizagem do empreendedorismo.
7. Quem são os atores com os quais a equipe de empreendedores interage e como se dá essa interação (relações profissionais e sociais).
8. Como ocorre a transferência de conhecimentos?
9. Caso seja presenciado algum processo de aprendizagem formal, descrevê-lo e também suas potencialidades para o processo de aprendizagem do empreendedorismo.
10. Caso seja presenciado algum processo com potencial para as aprendizagens informal e incidental, descrevê-lo e também suas potencialidades para o processo de aprendizagem do empreendedorismo.

¹³ Elaborado com base nas dimensões e subdimensões do modelo teórico proposto que puderam ter seus elementos analisados pela técnica de observação, conforme Quadro 8 (p. 61).

QUADRO 16 - Fundamentos Teóricos dos Pontos de Observação para Empresas Incubadas e Não Incubadas¹⁴

Dimensões do Modelo	Subdimensões do Modelo	Questões	Autores¹⁵
Elementos do Contexto	Espaço e Recursos Tangíveis	1	Aaboen (2009); Bergek e Norrman (2008); Brown e Mason (2014); Wouters e Kirchberger (2015)
	Suporte e Direcionamento Interno e Externo	2, 3	Colombo e Delmastro (2002); Brown e Mason (2014); Wouters e Kirchberger (2015); Lans et al. (2008); Jones, Macpherson (2006)
	Influência sobre a Interação Interna e Externa	1, 2, 7	Lans et al. (2008); Scillitoe e Chakrabarti (2010); Brown e Mason (2014)
	Comunicação	4, 6	Deakins e Freel (1998); Lans et al. (2008); Senge (2013)
Relações Interpessoais da Equipe	Ações Conjuntas	5, 6	Lave (1991); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Brown e Duguid (1991); Man (2012)
	Relacionamento Interno	4, 6	Rae (2005); Man (2012); Senge (2013)
	Redes de Relacionamento Externas	3, 7	Rae (2000); Jones e Macpherson (2006); Breslin e Jones (2012); Brown e Mason (2014); Colombo e Delmastro (2002)
Capital Humano e Social da Equipe	Desenvolvimento de Teorias Práticas	5, 6, 8, 10	Kolb (1991); Rae (2005); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Man (2012)
	Influência da Família		-
	Experiências Anteriores		-
	Processos Formais, Informais e Incidentais de Aprendizagem	9, 10	St-Jean e Audet (2012); Antonello (2006); Quan e Huy (2014)

Fonte: elaborado pela autora.

¹⁴ Conforme exposto do Quadro 8 (p. 61), as subcategorias “Influência da Família” e “Experiências Anteriores” somente foram investigadas por meio da técnica de entrevista semiestruturada.

¹⁵ Dentre outros que tiveram suas premissas discutidas nas seções 3 e 4 desta dissertação.

APÊNDICE VI
LISTA DE DOCUMENTOS ANALISADOS

#	Instituição	Nome do Documento
1	Anprotec	Primeira Certificação Cerne
2	Anprotec	Artigo ' <i>Reference Center for Business Incubation a proposal for a new model of operation</i> '
3	Anprotec	Cerne Detalhamento Tipos de Documentos
4	Anprotec	Cerne Estrutura
5	Anprotec	Sobre o Cerne
6	Anprotec	Cerne Manual de Implantação 2015
7	Anprotec	Cerne níveis
8	Anprotec	Cerne o que é
9	Anprotec	Cerne Princípios
10	Anprotec	Cerne Termo de Referência 2015
11	Anprotec	Incubadoras e Parques
12	Anprotec	Lista de Associados
13	Anprotec	Sobre a Associação
14	Anprotec	Cerne Sumário Executivo 2015
15	Anprotec e Sebrae	Artigo 'Estudo de impacto econômico: segmento de incubadoras de empresas do Brasil'
16	Tetha	Sobre a Instituição
17	Tetha	Estrutura Organizacional
18	Tetha	Incubadas
19	Tetha	Manual do Incubado
20	Tetha	Missão e Objetivos
21	Tetha	Processo de Incubação
22	Tetha	Suporte Estratégico
23	Tetha	Suporte Tecnológico
24	Zeta	Sobre a Instituição
25	Zeta	Apresentação - Processo de Incubação de Empresas
26	Zeta	Edital Incubação
27	Zeta	Incubação Como Participar
28	Zeta	Incubação Serviços Oferecidos
29	Zeta	Sobre as Modalidades de Incubação
30	Zeta	Resolução Consuni
31	Zeta	Alterações Resolução Consuni
32	Zeta	Manual de Incubação
33	Zeta	Manual de Normas e Procedimentos