

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO

Estêvão da Silva Marinho

**EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS
EDUCACIONAIS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR**

Santa Maria, RS
2020

Estêvão da Silva Marinho

**EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS
INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Curso do Doutorado em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Administração**.

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes
Coorientador: Italo Fernando Minello

Santa Maria, RS
2020

Marinho, Estêvão da Silva
EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS
EDUCACIONAIS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR / Estêvão da
Silva Marinho.- 2020.
307 p.; 30 cm

Orientador: Luis Felipe Dias Lopes
Coorientador: Italo Fernando Minello
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Administração, RS, 2020

1. Educação para o Empreendedorismo 2. Autoeficácia 3.
Intenção Empreendedora 4. Interdisciplinaridade no Ensino
Superior 5. Práticas Inovadoras de Ensino I. Dias Lopes,
Luis Felipe II. Minello, Italo Fernando III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ESTÊVÃO DA SILVA MARINHO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Estêvão da Silva Marinho

**EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS
INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Curso do Doutorado em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Administração**.

Aprovado em 29 de setembro de 2020:



Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes (UFSM)
Presidente/Orientador



Prof. Dr. Marcelo Trevisan (UFSM)



Prof. Dr. Gilnei Luiz de Moura (UFSM)



Prof. Dr. Ricardo Schaefer (AMF)



Prof. Dr. Paulo Emílio Alves dos Santos (USP)

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, amigos, aos professores da disciplina atitude empreendedora na prática, e ao Professor Italo Fernando Minello, idealizador do projeto educação e atitude empreendedoras da UFSM, que implementou esta disciplina.

Também dedico esta conquista para meus sobrinhos Gabriel e Alice, meus afilhados Miguel e Arthur Henrique, e minha prima Juliana, para que eles saibam que é possível realizar seus sonhos e atingir seus objetivos. Basta perseverar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Sára, meu Pai Ricardo (in memoriam), meu irmão Diego, minha namorada Franciele, minha sogra Marlene e aos amigos Jean, Paulo, Gege, Luciano, por acompanharem de perto a minha trajetória até aqui. Também aos amigos Fabiane Machado e Marlus Ravasi, pelos tempos de graduação, os quais possibilitaram minha chegada até aqui. Às colegas Rafaela Bürger, Tatiane Hörbe, Cristiane Kruger, Claudia Michelin, Deoclécio Cardoso, cada um à sua maneira, tornou esta caminhada mais suave. Aos meus chefes na UFSM, Lúcio, Manoel, Rudiney pelo apoio recebido, permitindo conciliar o trabalho e a formação acadêmica. Especialmente ao meu primeiro chefe na UFSM, Professor José Fernando Schlosser, que mesmo sem saber, se tornou um exemplo para que eu começasse a buscar meus objetivos. Agradeço novamente à colega Salete Retamoso, a qual fui pedir informações sobre como ela havia conseguido ingressar no mestrado, sendo sempre muito solícita, e aos colegas Jonas Carniel e Alessandro Souza, que ajudaram muito na minha escolha pelo tema empreendedorismo nesta fase da minha formação.

À Professora Vania Estivaleta, pessoa que representou o primeiro contato com as atividades da pós-graduação ainda no mestrado, lembro de a Professora Vania ter falado: “Não se preocupem se os amigos ou familiares não derem muita atenção para os assuntos de vocês com relação ao curso, é assim mesmo, solitário.” Pura verdade, o assunto é importante só para quem realmente está envolvido! Depois fez uma dinâmica com barbantes para integrar a turma, que para mim que sou introvertido, foi fundamental. Muito obrigado Professora Vania!

Ao Professor Marcelo Trevisan, pessoa de uma integridade única! Pode ter certeza que seus princípios morais, ética e principalmente a forma cortês e educada com que trata seus alunos, causa admiração em muita gente. Foi outra pessoa muito importante desde o mestrado, o primeiro trabalho que fiz foi uma resenha, “O que fica”, que originou o primeiro elogio que recebi pelos inúmeros trabalhos que o curso exigia, pode parecer pouco, mas isso me motivou sobremaneira.

Aos Professores Edimilson Lima e Vania Nassif, pelas importantes contribuições para a realização deste trabalho, diretamente e por meio de suas publicações.

Ao Professor Luis Felipe Dias Lopes, que assumiu minha orientação na reta final, e me apresentou ao grupo de pesquisa GPCET que tem um pessoal nota 10, que contribui e muito para a produção científica do PPGA e da UFSM.

E finalmente ao meu amigo Italo Fernando Minello, que me orientou no mestrado e no doutorado. Italo tenha certeza que tu és um exemplo pra mim, e cada dia mais está se mostrando um verdadeiro guerreiro. Muito obrigado por tudo e conte comigo nesta hora, tenho certeza que vai dar tudo certo.

Se o Brasil se tornar uma grande potência sem uma grande universidade de ponta a nível mundial, será o primeiro caso da história de um grande país.

Índice de Universidades Empreendedoras - São Paulo, 2017

RESUMO

EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR

AUTOR: Estêvão da Silva Marinho
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes
COORIENTADOR: Prof. Dr. Italo Fernando Minello

O presente estudo procurou analisar a implementação de uma disciplina, a partir das práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, e sua influência sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores. Adotou-se a abordagem mista – qualitativa e quantitativa – de natureza descritiva, aplicada e exploratória, com base em pesquisa empírica e, como estratégia de coleta de dados, a aplicação de questionários, instrumentos de avaliação, entrevistas e observação. Na abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com 11 docentes que ministram a referida disciplina, e posteriormente analisadas por meio das técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2014). Na abordagem quantitativa, foi aplicada a escala de autoeficácia na formação superior (AEFS), desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), e o questionário de intenção empreendedora (QIE), desenvolvido por Liñán e Chen (2009), junto a 122 alunos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria - RS. Ressalta-se que a aplicação dos referidos questionários ocorreu em dois momentos, no início e no final do semestre de forma pareada, permitindo um comparativo entre as duas coletas. Como resultado, pode-se afirmar que os alunos participantes, apresentaram aumento nos índices de autoeficácia e intenção empreendedora após cursarem a disciplina. Com base na triangulação dos dados, pode-se inferir este aumento às práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo adotadas na disciplina atitude empreendedora na prática. Outro resultado desta pesquisa foi a constatação da autoeficácia como preditora da intenção empreendedora dos alunos estudado. Como sugestão para estudos futuros recomenda-se a comparação dos resultados com indivíduos de outras universidades que contam com disciplinas semelhantes, bem como comparações com grupos controle.

Palavras-chave: Educação para o Empreendedorismo. Autoeficácia. Intenção Empreendedora. Interdisciplinaridade no Ensino Superior. Práticas Inovadoras de Ensino.

ABSTRACT

EDUCATION FOR ENTREPRENEURSHIP: INNOVATIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

AUTHOR: Estêvão da Silva Marinho
ADVISOR: Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes
COADVISOR: Prof. Dr. Italo Fernando Minello

The present study analyzes the implementation of a discipline, based on the interdisciplinary practices of education for entrepreneurship, and its influence on the self-efficacy and entrepreneurial intention of undergraduate students of a university, in the view of students and teachers. A mixed approach - qualitative and quantitative - of a descriptive, applied and exploratory nature was adopted, based on empirical research and, as a data collection strategy, the application of questionnaires, assessment, identification and observation instruments. In the qualitative approach, 11 documents that teach the discipline were chosen, and subsequently analyzed using content analysis techniques (BARDIN, 2014). In the quantitative approach, the self-efficacy scale in higher education (AEFS), developed by Polydoro and Guerreiro-Casanova (2010), and the entrepreneurial intention questionnaire (QIE), developed by Liñán and Chen (2009), were applied together with 122 undergraduate students at the Federal University of Santa Maria - RS. It is noteworthy that the application of questionnaires that occurred in two moments, at the beginning and at the end of the semester in a paired way, allowing a comparison between the two collections. As a result, it can be said that the participating students, evaluate in the indexes of self-efficacy and entrepreneurial intention after attending the discipline. Based on the triangulation of the data, one can infer this increase in the interdisciplinary practices of education for entrepreneurship adopted in the discipline entrepreneurial attitude in practice. Another result of this research was the finding of self-efficacy as a predictor of the studied students' entrepreneurial intention. As a suggestion for future studies, a comparison of results with other universities with similar disciplines is recommended, as well as comparisons with control groups.

Keywords: Education for Entrepreneurship. Self-efficacy. Entrepreneurial Intention, Interdisciplinarity in Higher Education. Innovative Teaching Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da tese.....	35
Figura 2 – Fontes e níveis de autoeficácia versus comportamento.....	51
Figura 3 – Teoria do Comportamento Planejado.....	60
Figura 4 – Interação entre os constructos da pesquisa.....	67
Figura 5 – Delineamento metodológico da pesquisa.....	70
Figura 6 – Associação entre os objetivos e o delineamento da pesquisa.....	75
Figura 7 – Estratégia para coleta de dados.....	76
Figura 8 – Desenho de pesquisa.....	97
Figura 9 – Ciclo de implementação do PEAE.....	101
Figura 10 – Nuvem de palavras baseada nos relatos dos alunos.....	122
Figura 11 – Folder de divulgação da disciplina.....	126
Figura 12 – Categorias de análise definidas a priori.....	137
Figura 13 – Modelo de caminhos das dimensões da escala de autoeficácia – AEFS.....	183
Figura 14 – Modelo de caminhos Escala de Autoeficácia (AEFS).....	184
Figura 15 – Modelo de caminhos final AEFS.....	201
Figura 16 – Modelo de caminho das dimensões do questionário sobre intenção empreendedora – QIE.....	202
Figura 17 – Modelo de caminhos questionário sobre intenção empreendedora – QIE.....	203
Figura 18 – Modelo de caminhos final QIE.....	218
Figura 19 – Modelo de caminho de 2ª ordem das dimensões da escala de autoeficácia - AEFS com as dimensões do Questionário de Intenção Empreendedora – QIE.....	220
Figura 20 – Modelo de caminhos Escala de Autoeficácia e Questionário sobre Intenção Empreendedora (AEFS-QIE) de 2ª ordem.....	221
Figura 21 – Modelo de caminhos final AEFS-QIE.....	228
Figura 22 – Associação entre práticas de EE, AEFS e QIE.....	231
Figura 23 – Associação das práticas aos resultados da AEFS, QIE e do instrumento de avaliação.....	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceituação de Educação para o Empreendedorismo.....	44
Quadro 2 – Fontes de autoeficácia.....	49
Quadro 3 – Conceituação de autoeficácia.....	52
Quadro 4 – Conceituação de intenção empreendedora.....	61
Quadro 5 – Modelo de Quadro Protocolo de entrevistas.....	82
Quadro 6 – Quadros de referência para definição das categorias a priori.....	84
Quadro 7 – Categorias de análise definidas a priori.....	87
Quadro 8 – Avaliação sistemática dos resultados PLS-SEM.....	91
Quadro 9 – Matriz de amarração.....	96
Quadro 10 – Quadro Protocolo de entrevistas.....	107
Quadro 11 – Exemplos de relatos da coleta informal PEAE.....	113
Quadro 12 – Objetivos da disciplina Atitude Empreendedora na Prática.....	118
Quadro 13 – Trecho de relatos dos alunos no instrumento de avaliação.....	123
Quadro 14 – Relatos dos alunos sobre a divulgação e participação na disciplina.....	124
Quadro 15 – Interdisciplinaridade Docente.....	127
Quadro 16 – Caracterização da disciplina AEP.....	135
Quadro 17 – Categoria Interdisciplinaridade na educação para o empreendedorismo.....	138
Quadro 18 – Interdisciplinaridade na visão dos alunos.....	140
Quadro 19 – Aluno como figura ativa.....	142
Quadro 20 – Categoria Autoeficácia.....	148
Quadro 21 – Experiências Diretas.....	149
Quadro 22 – Experiências Vicárias.....	151
Quadro 23 – Relatos dos alunos sobre experiências vicárias.....	152
Quadro 24 – Categoria Intenção Empreendedora.....	154
Quadro 25 – Atitude Pessoal.....	156
Quadro 26 – Normas Subjetivas.....	157
Quadro 27 – Controle Comportamental Percebido.....	159
Quadro 28 – Teorias sobre aprendizagem empreendedora.....	162
Quadro 29 – Categoria Aprendizagem empreendedora.....	164
Quadro 30 – Dimensões da autoeficácia e da Intenção empreendedora.....	173
Quadro 31 – Avaliação sistemática dos resultados PLS-SEM.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Entrevistas com Docentes.....	104
Tabela 2 – Respondentes do instrumento de avaliação da disciplina por curso.....	105
Tabela 3 – Número de instrumentos coletados (Autoeficácia e Intenção Empreendedora)..	175
Tabela 4 – Respondentes do instrumento de avaliação da disciplina por curso.....	175
Tabela 5 – Perfil sociodemográfico dos estudantes da disciplina.....	177
Tabela 6 – Cursos dos estudantes da disciplina.....	177
Tabela 7 – Matriz de correlação, \sqrt{VME} , alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo EA pré e pós.....	185
Tabela 8 – Estatística descritiva Turma 1 – Autoeficácia.....	187
Tabela 9 – Estatística descritiva Turma 2 – Autoeficácia.....	188
Tabela 10 – Estatística descritiva Turma 3 – Autoeficácia.....	189
Tabela 11 – Estatística descritiva Turma 4 – Autoeficácia.....	190
Tabela 12 – Estatística descritiva Turma 5 – Autoeficácia.....	192
Tabela 13 – Estatística descritiva Geral – Autoeficácia.....	193
Tabela 14 – Aumento percentual de cada dimensão.....	195
Tabela 16 – Aumento percentual por turma – Autoeficácia Geral.....	196
Tabela 17 – Valores das cargas fatoriais cruzadas das variáveis observadas das dimensões para o modelo AEFS pré e pós.....	197
Tabela 18 – Análise da validade discriminante pelo critério LS(HTMT) _{97,5%} para o modelo AEFS.....	198
Tabela 19 – Análise de multicolineariedade do modelo AEFS pré e pós.....	198
Tabela 20 – Resultados do modelo pré estrutural AE (n = 122).....	199
Tabela 21 – Resultados do modelo pós-estrutural AEFS (n = 122).....	199
Tabela 22 – Resultado das hipóteses do modelo AE (pré).....	200
Tabela 23 – Resultado das hipóteses do modelo AE (pós).....	200
Tabela 24 – Matriz de correlação, \sqrt{VME} , alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo QIE pré e pós.....	204
Tabela 25 – Estatística descritiva Turma 1 – QIE.....	205
Tabela 26 – Estatística descritiva Turma 2 – QIE.....	206
Tabela 27 – Estatística descritiva Turma 3 – QIE.....	207
Tabela 28 – Estatística descritiva Turma 4 – QIE.....	209
Tabela 29 – Estatística descritiva Turma 5 – QIE.....	210
Tabela 30 – Estatística descritiva geral – QIE.....	211
Tabela 31 – Evolução percentual das dimensões do QIE.....	213
Tabela 32 – Valores das cargas fatoriais cruzadas das variáveis observadas das dimensões para o modelo QIE pré e pós.....	213
Tabela 33 – Análise da validade discriminante pelo critério LS(HTMT) _{97,5%} para o modelo QIE.....	214
Tabela 34 – Análise de multicolineariedade do modelo QIE pré e pós.....	215
Tabela 35 – Resultados do modelo pré estrutural QIE (n = 122).....	216
Tabela 36 – Resultados do modelo pós-estrutural QIE (n = 122).....	216
Tabela 37 – Resultado das hipóteses do modelo QIE (pré).....	217
Tabela 38 – Resultado das hipóteses do modelo QIE (pós).....	217
Tabela 39 – Matriz de correlação, alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo AEFS-QIE para as dimensões de 1ª ordem.....	222

Tabela 40 – Matriz de correlação, alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo AE-IE para as dimensões de 2ª ordem.....	223
Tabela 41 – Valores das cargas fatoriais cruzadas das variáveis observadas das dimensões de segunda ordem para o modelo AEFS-QIE.....	224
Tabela 42 - Análise da validade discriminante para os valores do limite superior do HTMT (97,5%) para o modelo AEFS-QIE.....	226
Tabela 43 – Resultados do modelo estrutural AEFS-QIE (n = 122).....	227
Tabela 44 – Fases, e metodologias aplicadas na disciplina AEP.....	305

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Opinião dos alunos sobre a disciplina.....	179
Gráfico 2 – Opinião dos alunos sobre o corpo docente e convidados.....	180
Gráfico 3 – Opinião dos alunos sobre o impacto da disciplina.....	181
Gráfico 4 – Pontos positivos da disciplina.....	181
Gráfico 5 – Pontos negativos da disciplina.....	182
Gráfico 6 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 1.....	187
Gráfico 7 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 2.....	189
Gráfico 8 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 3.....	190
Gráfico 9 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 4.....	191
Gráfico 10 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 5.....	192
Gráfico 11 – Médias das dimensões Autoeficácia – Geral.....	194
Gráfico 12 – Comparativo entre as turmas – Autoeficácia Geral.....	195
Gráfico 13 – Média das dimensões QIE – Turma 1.....	205
Gráfico 14 – Média das dimensões QIE – Turma 2.....	207
Gráfico 15 – Média das dimensões QIE – Turma 3.....	208
Gráfico 16 – Média das dimensões QIE – Turma 4.....	209
Gráfico 17 – Média das dimensões QIE – Turma 5.....	211
Gráfico 18 – Média das dimensões QIE – Geral.....	212
Gráfico 19 – Resultados dos questionários x Instrumento de avaliação.....	238
Gráfico 20 – Avaliação da disciplina AEP.....	245

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Autoeficácia
AEFS	Autoeficácia na Formação Superior
AEP	Disciplina Atitude Empreendedora na prática
AGITTEC	Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia da UFSM
AP	Atitude Pessoal
AUAC	Autoeficácia Acadêmica
BMC	<i>Business Model Canvas</i>
CCP	Controle Comportamental Percebido
CE	Comissão Europeia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAE	Disciplina Atitude Empreendedora
EE	Educação para o Empreendedorismo
GEAC	Autoeficácia na gestão acadêmica
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
GEUM	<i>Global Entrepreneurship University Metrics</i>
GPECOM	Grupo de pesquisa Gestão Empreend. e Comport. Humano nas Org.
IA	Instrumento de Avaliação
IE	Intenção Empreendedora
IES	Instituições de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INSO	Autoeficácia na interação social
ITSM	Incubadora Tecnológica de Santa Maria
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
NS	Normas Subjetivas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM
PEAE	Projeto Educação e Atitude Empreendedoras
PLS-SEM	<i>Partial Least Squares Structural Equation Modeling</i>
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
QIE	Questionário de intenção empreendedora
REFO	Autoeficácia na regulação da formação
REPR	Autoeficácia na regulação de ações proativas
TCP	Teoria do Comportamento Planejado
TSC	Teoria Social Cognitiva
UE	Universidade empreendedora
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
VA	Vídeos dos Alunos
VME	Variância Média Extraída

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 OBJETIVO GERAL	31
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	32
1.3 JUSTIFICATIVA	32
1.4 ESTRUTURA DA TESE	34
2 REFERENCIAL TEÓRICO	37
2.1 EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO	37
2.1.1 Objetivos da Educação para o empreendedorismo	39
2.1.2 O Empreendedor e o comportamento empreendedor	42
2.3 INTENÇÃO EMPREENDEDORA	54
2.3.1 Atitudes Pessoais (AP)	57
2.3.2 Normas Subjetivas (NS)	58
2.3.3 Controle Comportamental Percebido (CCP)	59
3 INTERAÇÃO ENTRE OS CONSTRUCTOS DA PESQUISA	63
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	69
4.2 ABORDAGEM QUALITATIVA	76
4.2.1 Unidades de análise da abordagem qualitativa	77
4.2.2 Técnicas para coleta de dados qualitativos	77
4.2.3 Análise da abordagem qualitativa	79
4.3 ABORDAGEM QUANTITATIVA	88
4.3.1 População e amostra da abordagem quantitativa	88
4.3.2 Técnicas para coleta de dados quantitativos	89
4.3.3 Passos da análise da abordagem quantitativa	90
4.3.3.1 <i>Análise da escala de autoeficácia na formação superior (AEFS)</i>	91
4.3.3.2 <i>Análise do Questionário sobre Intenções Empreendedoras (QIE)</i>	92
4.4 TRIANGULAÇÃO	93
4.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA UFSM	98
4.6 PROJETO EDUCAÇÃO E ATITUDE EMPREENDEDORAS (PEAE)	99
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	103
5.1 ANÁLISE DA ABORDAGEM QUALITATIVA	103
5.1.1 Transcrição das entrevistas, vídeos e instrumentos de avaliação	103
5.1.1.1 <i>Entrevistas com Docentes</i>	104
5.1.1.2 <i>Instrumento de avaliação da disciplina</i>	104
5.1.1.3 <i>Vídeos</i>	105
5.1.2 Leitura flutuante	105
5.1.3 Sumarização e categorização do material transcrito	106
5.1.4 Elaboração do quadro protocolo de entrevistas	106
5.1.5 Análise descritiva	111
5.1.6 Análise das categorias a priori	136
5.1.6.1 <i>Interdisciplinaridade na educação para o empreendedorismo</i>	137
5.1.6.2 <i>Autoeficácia</i>	147
5.1.6.3 <i>Intenção Empreendedora</i>	153
5.1.7 Categorias de análise definidas não a priori	160
5.1.7.1 <i>Aprendizagem Empreendedora</i>	160
5.2 ANÁLISE DA ABORDAGEM QUANTITATIVA	172
5.2.1 Técnicas para coleta de dados quantitativos	172

5.2.2	Tabulação dos dados quantitativos	176
5.2.3	Análise dos dados quantitativos	176
5.2.3.1	<i>Perfil sociodemográfico dos estudantes da disciplina</i>	176
5.2.3.2	<i>Instrumento de avaliação da disciplina AEP</i>	178
5.2.3.3	<i>Análise dos resultados da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)</i>	182
5.3	TRIANGULAÇÃO	228
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
	REFERÊNCIAS	251
	ANEXOS	288
	ANEXO A – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS) DE POLYDORO E CASANOVA (2010)	290
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO INTENÇÃO EMPREENDEDORA (QIE) DE LIÑÁN E CHEN (2009)	292
	ANEXO C – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DA DISCIPLINA: ATITUDE EMPREENDEDORA NA PRÁTICA	294
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES	296
	APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	298
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	300
	APÊNDICE D – EXEMPLO DE EMENTA DISCIPLINA ATITUDE EMPREENDEDORA	302
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE EXECUÇÃO DA DISCIPLINA	304

1 INTRODUÇÃO

O panorama educacional brasileiro enquanto política pública, evidencia que atualmente a educação superior no Brasil vive momentos de retrocessos (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018; PINTO et al., 2020), mesmo sabendo-se que a educação é um direito social previsto na constituição federal. Apresentada como um direito de todos, dever do estado e da família, que visa garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo e qualificação para o mundo do trabalho, ajudando a compor o alicerce para a prosperidade de uma nação (MAZIRIRI; CHIVANDI, 2020; USMAN; NIA, 2019).

Nesse sentido, a universidade, pela sua natureza e finalidade, é palco de discussões sobre a realidade vivida pela sociedade, e um lugar em que se produz conhecimento, organiza e articula saberes, forma profissionais e intelectuais (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018). Isso notabiliza ainda mais a importância destas instituições na formação de cidadãos realmente capazes de transformar a realidade em que se inserem, colaborando para o desenvolvimento econômico, social e da sociedade como um todo.

Admitindo-se que um diploma universitário por si só, não é mais garantia de uma boa colocação no mercado, e que as organizações não têm condições de absorver todos os universitários egressos, os profissionais com habilidades diferenciadas têm mais chances de sucesso na vida profissional (ALHADABI; KARPINSKI, 2020; HASAN; KHAN; NABI; LIÑÁN; FAYOLLE, 2017). Em razão disso, segundo Urias e Azeredo (2017), emerge a necessidade de mudança no perfil dos profissionais que se formam, bem como de transformação pedagógica e filosófica das Instituições de Ensino Superior (IES) (JENA, 2020), para atenderem ao processo de evolução tecnológica, social e cultural. Esta concorrência e os incrementos no processo de ensino-aprendizagem, demandam o envolvimento dos acadêmicos com o processo de aprender, favorecendo o desenvolvimento de características que auxiliem em sua inserção no mercado de trabalho e no seu desempenho dentro dele (LOPES; LIMA; NASSIF, 2017).

Em vista disso, as IES assumem um papel relevante, no momento em que além das orientações teóricas, também podem contribuir na orientação dos acadêmicos em direção a autossuficiência, a ação independente, a criatividade e ao pensamento flexível (FERREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2017; MONTEIRO; ALMEIDA; GARCÍA-ARACIL, 2020). Com este intuito, incrementos e inovações nos métodos e estratégias educacionais podem, além de suprir as falhas estruturais, contribuir para a preparação dos acadêmicos para os desafios da

vida profissional (WANG, 2019; BAZAN et al., 2020), e para sua atuação em um ambiente inconstante e incerto, característico das atividades laborais.

Isso legitima a realização de pesquisas que possam ampliar a compreensão sobre a qualidade e o impacto que as políticas públicas estão tendo, ou se as universidades podem ser mais efetivas na formação de seus acadêmicos (FULLER; PICKERNELL, 2018; MATRICANO, 2020). Contudo, na visão de Errasti et al. (2018) e Liu et al. (2020), pouco progresso foi feito em relação a isso, o que ressalta a coerência no estabelecimento e na análise destas políticas, tal como o grau de influência que esses fatores têm sobre os acadêmicos enquanto indivíduos. Todavia, mesmo que incipiente, as universidades passam por um processo de transição, deixando de ser um local onde o conhecimento é produzido no contexto de sua aplicação, e transformando-se em instituições multifacetadas de produção e geração de conhecimentos e habilidades, combinados com inovação e capacidade para empreender (ETZKOWITZ, 2017), inserindo a educação tradicional, atividades que facilitem o reconhecimento de oportunidades e encorajando a ação diante delas (RAE, 2015, 2017).

Nesse sentido, evidencia-se, dentre outros aspectos, que essa transição passa pela inserção de práticas de ensino diferenciadas, que estimulem o comportamento empreendedor dos acadêmicos e desenvolvam características e habilidades empreendedoras que favoreçam tal comportamento. Ressalta-se que tais práticas e métodos inovadores de ensino podem ser utilizados para sustentar e promover maior densidade no desenvolvimento das referidas características e habilidades, além de estimular o pensamento criativo, o surgimento de inovações e o fortalecimento da autoestima, mesmo que os alunos não tenham intenção de empreender (LIMA et al., 2015b), preparando-os para os desafios da vida profissional.

Manning e Parrott (2018) e Cadenas et al. (2020) argumentam que processos educacionais diferenciados nas universidades, que valorizem atividades e didáticas inovadoras de educação voltadas para o comportamento empreendedor, podem influenciar o corpo discente enquanto indivíduos, e também enquanto grupo, considerando-se a maneira como eles interagem com a experiência de aprendizagem, o assunto estudado e as oportunidades de colocação associadas (MANNING; PARROTT, 2018). Isso leva a crer que, em essência, tais atividades são voltadas para a mudança das percepções em relação às oportunidades futuras, bem como para uma adequada avaliação de cenários e desenvolvimento de comportamentos que auxiliem na solução criativa de problemas (MCMULLEN; KIER, 2017).

Segundo Gamede e Uleanya (2019), existe a necessidade de uma melhor compreensão das diferentes dimensões deste campo de estudo, bem como da efetividade de ações e atividades específicas de estímulo ao comportamento empreendedor, sobretudo em um

ambiente multidisciplinar e com ampla pluralidade social e cultural como as universidades (LIMA et al., 2015b; MARESCH et al., 2016; MATLAY, 2008; LOPES; LIMA; NASSIF, 2017; RATTEN; USMANIJ, 2020; VANEVENHOVEN; LIGUORI, 2013). Nesta linha de raciocínio, Nabi, Liñán e Fayolle (2017) ressaltam que mudanças curriculares que implementem estas ações podem tornar os cursos de graduação mais assertivos nestas questões, como por exemplo, com a inclusão da educação para o empreendedorismo no currículo tradicional, visando estimular comportamentos empreendedores dos alunos (ETZKOWITZ et al., 2019).

Para Etzkowitz (2004) e Etzkowitz e Zhou (2017), as universidades estão no turbilhão de uma revolução acadêmica, ancorada no campo do empreendedorismo e na eclosão da inovação baseada no conhecimento. Ressalta-se que, segundo esses autores, mesmo nas universidades mais avançadas do mundo, esta revolução ainda se encontra em estágios iniciais de desenvolvimento. No Brasil, uma análise mais profunda sobre a efetividade de ações neste sentido se torna difícil, devido à escassez de indicadores que evidenciem e avaliem se as IES implementam programas, projetos e ações no intuito de estimular o comportamento empreendedor (CUALHETA et al., 2020).

Desta maneira, estudos que busquem analisar a forma de inserção, a abordagem e os reflexos de determinadas atividades e métodos inovadores de Educação para o Empreendedorismo (EE), quando incorporadas aos métodos tradicionais de ensino nas universidades, podem auxiliar no aprimoramento e escolha das estratégias de EE mais adequadas ao contexto brasileiro. Ademais, a conjuntura de escassez de empregos formais tradicionais traz mais relevância ao tema, no momento em que este tipo de educação pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades e comportamentos importantes para os indivíduos, preparando em especial os jovens para outras opções de carreira que não a de empregado (LOPES; LIMA; NASSIF, 2017).

Isso porque os reflexos da EE não se referem somente ao que se aprende sobre empreendedorismo, mas o que se aprende sobre si mesmo, sobre suas habilidades, e sobre a crença do aluno nas próprias capacidades (DOĞAN, 2015), o que pode contribuir para despertar o interesse dos acadêmicos por ações empreendedoras (LOPES et al., 2020; BRESCIANI, 2020). De fato, as boas perspectivas com a inserção da EE nas universidades, levam numerosas instituições acadêmicas a oferecer disciplinas e atividades voltadas para o ensino do empreendedorismo em cursos de graduação.

Um exemplo disso ocorre na Universidade Federal de Santa Maria - RS, onde se realiza um projeto inovador de educação para o empreendedorismo, intitulado Projeto

Educação e Atitude Empreendedora (PEAE) o qual se encontra em andamento desde 2015, e foi a base para o desenvolvimento deste estudo. Dentre os objetivos deste projeto, está o desenvolvimento de atitudes e intenções empreendedoras em alunos de graduação, por meio da inserção de metodologias ativas de ensino do empreendedorismo, baseadas em problemas, projetos e interdisciplinaridade, utilizando-se de ferramentas de planejamento e gestão como *canvas*, *design thinking*, matriz SWOT, além de jogos, competições, *brainstorm*, palestras com empreendedores, dentre outras. Isto exemplifica as atividades desenvolvidas na disciplina Atitude Empreendedora (DAE), que utiliza pedagogias embasadas no aprender fazendo, utilizando simulações e criação de negócios como parte das atividades (NECK; GREENE, 2011). Inicialmente, a referida disciplina foi ofertada singularmente em cerca de 40 cursos de graduação, tornando-se posteriormente interdisciplinar, ou seja, com a presença de professores e alunos de diferentes cursos na mesma sala de aula, passando a se chamar “Atitude Empreendedora na Prática” (AEP). Tal disciplina, que representa o ambiente em que esta pesquisa foi realizada, será detalhada no decorrer deste trabalho.

Diante disso, este estudo pode contribuir para a literatura acerca do processo de educação para o empreendedorismo (EE), examinando os reflexos de atividades específicas neste sentido em uma IES, especialmente sobre a confiança do aluno em suas próprias capacidades e sobre o interesse dos acadêmicos em empreender, pois estes aspectos podem predizer a execução de comportamentos empreendedores. Dentre os preditores comportamentais que podem ser influenciados e/ou desenvolvidos pelos acadêmicos mediante a inclusão de práticas educacionais voltadas para a EE, estão a autoeficácia (AE) (BANDURA, 1977, 1986, 1995; AJZEN, 1991, 2002; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; ZHANG; ARDASHEVA; AUSTIN, 2020), e a intenção empreendedora (IE) (KRUEGER et al., 2000; LIÑÁN; CHEN, 2009; LIÑÁN; FAYOLLE; GAILLY, 2015; OLIVEIRA et al., 2016), o que torna interessante estudar estes constructos, no momento em que se demonstram coerentes com a proposta da disciplina.

Farrukh et al. (2017) também defendem que ambientes acadêmicos pautados na educação para o empreendedorismo, que envolvem os alunos em situações reais, fornecendo oportunidades para estudos de caso, podem estimular elementos vitais ligados ao comportamento empreendedor, como a autoeficácia e as intenções empreendedoras (ZHANG; ARDASHEVA; AUSTIN, 2020). Da mesma forma, Ozaralli e Rivenburgh (2016) afirmam que é importante saber mais sobre as capacidades e intenções empreendedoras dos estudantes universitários e o impacto de ações neste sentido (CADENAS et al., 2020).

Assim sendo, ao considerar a relevância da intenção para a práxis empreendedora enquanto ideal formativo, torna-se substancial compreender melhor seus antecedentes (FERREIRA; LOIOLA; GONDIM; 2017). Um destes antecedentes é a autoeficácia, que na visão de Chen et al. (1998), prediz a intenção empreendedora de forma satisfatória, visto que, se refere a avaliações cognitivas de capacidades pessoais que subsidiam o comportamento empreendedor, individual ou contextual, revelando quem somos e em quem podemos nos tornar (LIMA; NASSIF, 2017).

Contudo, a literatura acerca dessas afirmações ainda é bastante controversa e nebulosa, uma vez que alguns autores afirmam que a educação para o empreendedorismo contribui para o aumento da autoeficácia (GARAIKA, 2019; SHAHAB et al., 2019; WILSON; KICKUL; MARLINO, 2007), e das intenções empreendedoras (DOĞAN, 2015; FIORE; SANSONE; PAOLUCCI, 2019; HATTAB, 2014; MARTENS; FREITAS, 2008; VODÃ; FLOREA, 2019), outros autores relatam que o impacto da educação para o empreendedorismo na autoeficácia e na intenção empreendedora permanece incerto (KARIMI et al., 2012; LIMA et al., 2015b; SHINNAR; HSU; POWELL, 2014).

Deste modo, investigar a adoção de determinadas práticas educacionais inovadoras e sua repercussão sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação, como no caso deste estudo, pode contribuir para a ampliação do entendimento dos elementos que permeiam a educação para o empreendedorismo no ensino superior. Da mesma forma, compreender a relação entre o conteúdo a ser ensinado, como ensiná-lo, quem qualifica para ensinar e também acerca da literatura acadêmica por trás da prática, bem como sobre novas pedagogias e diferentes práticas de ensino, podem mudar a maneira como a educação para o empreendedorismo é percebida no ambiente universitário (RATTEN; USMANIJ, 2020).

A partir disso, apresenta-se o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos definidos para o presente estudo.

- De que forma a implementação da disciplina AEP, a partir das práticas interdisciplinares na educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, influencia a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores?

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a implementação da disciplina AEP, a partir das práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, e sua influência sobre a autoeficácia

e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores.

Para a consecução do objetivo geral, definiram-se os objetivos específicos, que também tem como base a perspectiva dos alunos e professores da disciplina AEP.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 Descrever o processo de criação, desenvolvimento e monitoramento de uma disciplina de Educação para o Empreendedorismo (EE) em uma IFE, e investigar as práticas interdisciplinares utilizadas na disciplina;
- 2 Verificar os níveis de autoeficácia de estudantes, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE;
- 3 Verificar os níveis de intenção empreendedora de acadêmicos, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE;
- 4 Associar as práticas interdisciplinares de EE utilizadas na disciplina aos níveis de autoeficácia e de intenção empreendedora dos alunos.

1.3 JUSTIFICATIVA

Fornecer aos alunos recursos educacionais inovadores, com o objetivo de desenvolver aspectos comportamentais, também se mostrou eficaz no aumento da motivação para que o aluno permaneça na instituição, reduzindo as taxas de evasão (KOMARRAJU; SWANSON; NADLER, 2014). Ademais, estudos que fornecem conhecimento acerca da influência da educação para o empreendedorismo sobre aspectos comportamentais podem ser relevantes para o planejamento educacional (ANNAFATMAWATY; SUKANLAYA; ZOLIN, 2018).

Outra justificativa para esta proposição de estudo tem relação à inclusão de uma missão recentemente atribuída às universidades, que é contribuir para o desenvolvimento econômico e social da região em que estejam inseridas. A Universidade Federal de Santa Maria assume esta missão em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026 (PDI), inserindo em sua política de gestão, o fomento de parcerias com entes dos diversos setores visando a identidade regional e desenvolvimento econômico. Mesmo que diversos *rankings* e métricas ainda considerem apenas a dimensão de ensino e pesquisa, a *Global Entrepreneurship University Metrics* (GEUM), incorpora a conduta de atividades

empreendedoras pelas universidades para promover o desenvolvimento econômico e social (AXELBERG, 2017).

Diante de tais pressões e, à medida que a universidade expande seu papel e se aproxima da sociedade, deixando de ser um local onde pesquisadores se envolvem em questionamentos desvinculados das preocupações práticas, e dando espaço para que uma nova imagem seja projetada, as universidades passam a ser fonte de inovação tecnológica e desenvolvimento econômico (ETZKOWITZ, 2017).

Com este propósito, a UFSM implementou um projeto de desenvolvimento institucional, intitulado Projeto Educação e Atitude Empreendedoras (PEAE), executado pelo Grupo de pesquisa Gestão Empreendedora e Comportamento Humano nas Organizações (GPECOM), certificado pelo CNPq sob o número 3743785822561715, e apoiado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), registrado como um “projeto guarda chuva”, constituindo um conjunto de atores e fatores, coordenados para promover o empreendedorismo na UFSM.

O PEAE já desenvolve e coloca em prática atividades peculiares da educação para o empreendedorismo no âmbito da UFSM, uma delas é a inserção de disciplinas “Atitude Empreendedora na Prática” nos currículos de doze diferentes cursos de graduação. As disciplinas visam instigar a discussão e análise dos princípios fundamentais do empreendedorismo entre os alunos, direcionando-os ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao tema.

A terceira justificativa diz respeito a necessidade de criação de ferramentas e mecanismos que viabilizem o desenvolvimento de habilidades práticas, proporcionando o contato do aluno com situações reais, buscando a solução de problemas concretos. Aprimoramentos neste sentido podem facilitar atendimento de um dos objetivos estratégicos do PDI/UFSM 2016-2026, que é “Fortalecer o aprendizado extraclasse, oportunizando atividades de extensão, inserção na sociedade, empreendedorismo, pesquisa e inovação”. E também para superar dois desafios da instituição para os próximos anos, que são:

- Criar mecanismos a fim de possibilitar uma inovação curricular que garanta a transversalidade, a interdisciplinaridade, a educação científica e a atitude empreendedora; e
- Incentivar programas inovadores para aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos acadêmicos, e atividades empreendedoras com carga horária válida para o cumprimento dos créditos de ensino do curso.

Educação autônoma e com foco no empreendedorismo também está prevista nas diretrizes da política de ensino da UFSM, que expressa a necessidade de que o estudante seja

estimulado para a autonomia e desenvolva atitudes empreendedoras com o objetivo de se manter atualizado, participar ativamente no coletivo, entendendo a realidade que o cerca, conseguindo avaliar eticamente os problemas relevantes e criando soluções inovadoras que busquem mudanças sociais. Além destes aspectos, a autonomia deve ser estimulada também a partir da flexibilização curricular, que possibilita a cada estudante a definição do seu percurso formativo. As disciplinas de atitude empreendedora estão alinhadas com estas diretrizes.

Com relação a projetos externos, a Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia da UFSM (AGITTEC), atua de forma a estimular projetos e parcerias entre a UFSM e órgãos públicos e privados. A AGITTEC também deve fornecer apoio técnico para a comunidade universitária na elaboração de projetos cooperativos, com vistas a ampliação da interação com empresas públicas ou privadas, em um trabalho coordenado junto a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

A construção de condições favoráveis para a inserção de práticas educativas inovadoras, passa também pela adoção de políticas institucionais que assegurem efetiva valorização destas atividades de ensino por parte das instituições (CORTELA, 2016). Assim, cabe se enfatizar o apoio expresso da Pró-reitora de graduação da UFSM para a execução do projeto, às demais atividades que, como esta, compõem o rol de ações previstas no PEAÉ.

Há de se considerar interesse do pesquisador e do grupo de pesquisa GPECOM na realização deste estudo, visto seu alinhamento com os propósitos do projeto de desenvolvimento institucional (PEAE), bem como a contribuição teórica e prática que a pesquisa pode trazer.

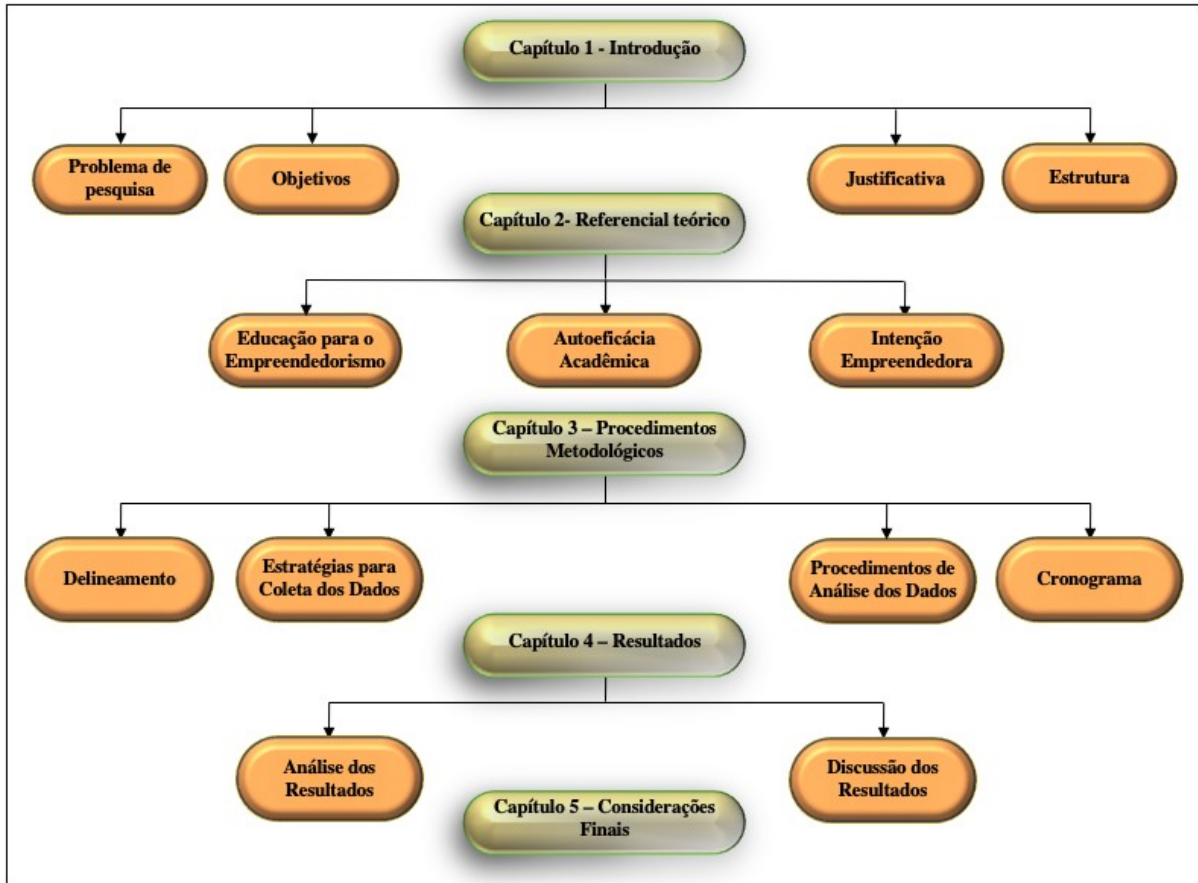
1.4 ESTRUTURA DA TESE

Além da introdução, problema, objetivos e justificativa para a execução da pesquisa, apresentados no primeiro capítulo, a presente tese está organizada em mais 5 capítulos, que compreendem o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, resultados, triangulação e considerações finais, conforme detalhado na Figura 01.

O referencial teórico, contido no segundo capítulo, consiste na revisão da literatura acerca da educação para o empreendedorismo, autoeficácia e intenção empreendedora, especificamente no que tange às ações desenvolvidas neste sentido dentro do ambiente universitário. Em seguida, no terceiro capítulo estão os procedimentos metodológicos utilizados para a consecução da pesquisa, incluindo delineamento, coleta e procedimentos de análise dos dados. Após, apresentam-se os resultados (capítulo 4), a discussão dos resultados

(capítulo 5), e as considerações finais (capítulo 6), seguidos do cronograma, referências, anexos e apêndices.

Figura 1 – Estrutura da Tese



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Seguindo a estrutura desta tese, o presente capítulo, pretende apresentar o referencial teórico acerca da educação para o empreendedorismo, autoeficácia e intenção empreendedora.

2.1 EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

O setor educacional brasileiro, em seus diferentes níveis, passa por pressões para atender às demandas advindas do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e tecnológico. A falta de habilidades exigidas para uma boa inserção no mercado, é uma das causas dos fenômenos da exclusão e das desigualdades sociais. Um dos grandes desafios do sistema de educação, no qual estão inseridas as instituições de ensino superior, é criar condições para que o processo de ensino aprendizagem contemple estas demandas. Para isso, é necessário que se capacite professores para que os mesmos adotem e utilizem novas tecnologias, inovando nas metodologias de ensino, buscando formar pessoas preparadas para a tomada de decisão, autonomia e inovação (SOUZA; SALMEN; FERREIRA, 2013).

De acordo com Morigi (2017), nas últimas décadas o ensino do empreendedorismo vem se difundindo de forma muito rápida, tanto por meio de pesquisas, como por meio de realização de projetos práticos, ou ainda, por meio da inclusão de disciplinas específicas sobre o empreendedorismo na grade curricular de diversos cursos de nível superior, porém raramente abordando o tema de forma interdisciplinar. Educação para o empreendedorismo não significa unicamente fonte de aprendizagem para se empreender, mas, sobretudo, para o pensamento criativo, a geração de inovações e o crescimento do senso de autoestima e de responsabilidade. Por essas razões e tantas outras, a este tema vem se tornando fundamental para a evolução das instituições de ensino superior (LIMA et al., 2015b). Os autores ressaltam que mesmo que os acadêmicos não tenham intenção de se tornarem empreendedores, os estudantes podem se beneficiar sobremaneira com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades próprias dos empreendedores. O que compreende o desenvolvimento de competências - comportamentos, conhecimentos, habilidades e atitudes - específicas dos indivíduos, dentro dos currículos universitários (ERRASTI et al., 2018), bem como intenções empreendedoras que sejam congruentes com as necessidades da economia (FARRUKH et al., 2017).

Nassif, Amaral e Prando (2012) investigaram junto ao corpo docente de uma instituição de ensino superior, possíveis formas de se desenvolver as competências

empreendedoras dos acadêmicos. Os Professores mencionaram algumas questões que julgaram importantes, como o desenvolvimento de uma cultura empreendedora que estimule a formação empreendedora, ações de curto prazo que trabalhe os aspectos emocionais dos alunos que propiciem ao indivíduo a capacidade de conexão entre sua formação acadêmica e o mundo real (NASSIF; AMARAL; PRANDO, 2012).

Neste sentido, segundo Gür, Oylumlu e Kunday (2017), mensurar benefícios sociais mais amplos e a satisfação das partes interessadas pode contribuir para o desempenho final das universidades. O papel destas instituições baseia-se na alocação estratégica de recursos, planejamento e organização de processos de transferência de tecnologia e motivação, com o objetivo final seja melhorar os ambientes que fomentam o empreendedorismo. Além disso, recentes indicadores e rankings universitários, que vêm inserindo o componente “empreendedorismo” nos sistemas de avaliações, estão aumentando o nível de engajamento das universidades em atividades empreendedoras, para atender a competitividade global das universidades (GÜR; OYLUMLU; KUNDAY, 2017).

Para Schaeffer e Minello (2017), o interesse pela educação para o empreendedorismo cresceu significativamente na última década e várias razões são apontadas para que isto esteja ocorrendo. Tal crescimento pode estimular o engajamento e a inovação de formas de pensar sobre a atividade empreendedora e sua influência nesse processo evolutivo, proporcionando novas formas de criação e disseminação do conhecimento (LOPES; LIMA; NASSIF, 2017).

A maioria das instituições de ensino superior já oferecem algum tipo de disciplina voltada para o ensino do empreendedorismo, desde atividades extracurriculares, módulos especializados, e até programas de graduação inteiros (HATT, 2018). Porém Lima et al. (2015) destacam a necessidade de que novas atividades e ações voltadas ao empreendedorismo sejam implementadas, aproximando o ensino superior da realidade vivida por empreendedores (LIMA et al., 2015). A inclusão da interdisciplinaridade, inovação em sala de aula e aprender fazendo, são parte desta abordagem em que os estudantes são incentivados a pensar de forma empreendedora, fazendo-se uso de casos reais onde os alunos procuram resolver o problema (WOLF, 2017), tornando-se profissionais mais aptos e proativos, aumentando suas chances de inserção no mercado de trabalho.

Para Bajada e Trayler (2013) existe a necessidade de mudança, buscando abordagens mais interdisciplinares, porém, quando se fala sobre o futuro da educação para o empreendedorismo, aborda-se principalmente sobre como os docentes ensinam e o que os alunos aprendem, ou seja, sobre a pedagogia e como o currículo deve ser estruturado. A interdisciplinaridade é importante no processo de ensino e a aprendizagem, mas requer

inovações no currículo, adesão do corpo docente, e também uma reforma cultural na educação para o empreendedorismo nas IES.

Para Etzkowitz (2017), a capacidade de estabelecer uma direção estratégica é o primeiro passo para que este processo se efetive nas universidades, seguindo-se do compromisso de que conhecimento desenvolvido na universidade tenha aplicação prática, fazendo com que os indivíduos desenvolvam habilidade e comportamentos necessários para a vida e para a o desempenho da atividade profissional, contribuindo para a formação de indivíduos empreendedores. Ademais, Silva, Mancebo e Mariano (2017), defendem a ideia de que os gestores públicos devem dar mais importância para o tema, tendo em vista o estímulo à criatividade, à autossuficiência e à iniciativa pessoal dos alunos, fatores fundamentais na capacitação de empreendedores, no fomento às atividades inovadoras e no desenvolvimento de um país.

Contudo, mesmo diante da relevância da educação para o empreendedorismo, é evidente a complexidade da implementação de políticas públicas que apoiem as metodologias educacionais inovadoras em universidades (SILVA; MANCEBO; MARIANO, 2017). Esta complexidade se evidencia, dentre outras razões, pela diversidade atores, fatores e dimensões que envolvem os sistemas educacionais, dentre eles as universidades.

Deste modo, vários desafios e barreiras surgem para que estas inovações sejam realmente incorporadas pelas universidades. Não apenas porque ainda não temos uma definição clara do que é, e quais são os objetivos da educação para o empreendedorismo, mas também porque não há cultura empreendedora entre os envolvidos nos processos educacionais. De fato, o empreendedorismo, em geral, está se tornando cada vez mais popular nas universidades e instituições de ensino. Há compromisso, investimento intelectual, emocional e paixão entre os educadores, instrutores e todas as pessoas envolvidas na EE. No entanto, é necessário se afastar e refletir sobre as práticas utilizadas, a natureza do que é ensinado e o impacto destas ações (FAYOLLE, 2013).

Talvez, mais do que uma definição teórica exata, uma compreensão mais profunda do que isso realmente implica seja fundamental, sem esquecer da importância que as universidades têm para economia atual e para a formação de talentos (DABIC; LOUREIRO; DAIM, 2015). Para um melhor entendimento da abrangência de ações neste sentido, apresenta-se a seguir alguns dos principais objetivos da EE presentes na teoria.

2.1.1 Objetivos da Educação para o empreendedorismo

Nas últimas décadas, as universidades adicionaram às suas atividades principais – ensino, pesquisa e extensão – projetos e iniciativas para fornecer mais alternativas de empregabilidade para seus egressos, como trabalho autônomo, empreendedorismo, ou mesmo para que os alunos sejam futuros funcionários empreendedores (intraempreendedores) (AUDRETSCH, 2014; GUERRERO et al., 2015; GUERRERO; URBANO, 2019a).

Pode-se observar que as instituições de ensino superior cada vez mais tentam fornecer aos alunos, o conhecimento, as habilidades e a motivação para promover o empreendedorismo em uma variedade de contextos (MAZIRIRI; CHIVANDI, 2020). Fortalecendo nos acadêmicos a capacidade de reconhecer oportunidades, e a percepção de autoestima, conhecimento e habilidades para agir sobre elas (JONES; ENGLISH 2004; TITTEL; TERZIDIS, 2020).

De acordo com Manyaka-Boshielo (2019), a educação para o empreendedorismo tem por objetivo desenvolver habilidades e conhecimentos nos indivíduos, por meio de investimentos em educação, treinamento no trabalho e outros tipos de experiência. Podendo ser baseada na transmissão deliberada de conhecimento empreendedor, que engloba pensamentos, conhecimentos e mentalidades relevantes para a criação e sobrevivência de empreendimentos (LOPES; LIMA; NASSIF, 2017; NDOFIREPI; RAMBE, 2018).

Alguns pesquisadores alertam para a dificuldade de preparar os alunos para a prática empreendedora e desenvolver profundas competências empreendedoras. Isso se deve ao fato da heterogeneidade nas definições e estruturas de competências no campo da educação para o empreendedorismo, a literatura e a prática ainda ilustram muita confusão sobre o que deve ser ensinado nos cursos e programas de ensino do empreendedorismo na academia, bem como quais competências precisam ser desenvolvidas (TITTEL; TERZIDIS, 2020)

Estes programas representam uma intervenção intencional do educador na vida do aprendiz, visando impactar positivamente as qualidades e habilidades empreendedoras para permitir que o aprendiz sobreviva no mundo dos negócios (MAZIRIRI; CHIVANDI, 2020). Este impacto se dá, dentre outras formas, por meio do desenvolvimento formal e estruturado de competências empreendedoras, que, por sua vez, refere-se aos conceitos, habilidades e consciência mental usados pelos indivíduos durante o processo de iniciar e desenvolver seus negócios (MANYAKA-BOSHIELO, 2019).

Da mesma forma, Iwu et al. (2019) sustentam que a educação para o empreendedorismo permite a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos empreendedores e capacidade de inovação, fundamental em um ambiente em rápida mudança. Diante disso, várias universidades em todo o mundo têm apoiado e

promovido a educação para o empreendedorismo, desenvolvendo currículos e programas relacionados ao empreendedorismo e à criação de novos empreendimentos (HAIBIN; SADAN; ABDULLAH, 2020; NDOU; MELE; DEL-VECCHIO 2018).

Quanto mais os educadores forem capazes de identificar e determinar as metas de qualificação e os objetivos de aprendizagem para a educação para o empreendedorismo, melhor pode-se conceber e executar treinamentos pedagógicos e capacitação docente adequados. A clareza sobre as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, ajudará os educadores a escolher o conteúdo, métodos e práticas, definir os resultados esperados, desenvolver o design instrucional e métodos apropriados para monitoramento e avaliação (TITTEL; TERZIDIS, 2020). Este design dos programas de empreendedorismo ganha importância, no momento em que influencia as mentalidades, intenções e ações empreendedoras dos estudantes universitários (NABI; LIÑÁN; FAYOLLE, 2017).

Segundo Daneshjoovash e Hosseini (2019), em seus primórdios, a educação para o empreendedorismo foi muito questionada, por ser um tipo especial de atividade social que por vezes leva a descrença de acadêmicos, educadores, administradores, empresários, estudantes e outros grupos acerca de sua eficácia. Porém, estudos recentes evidenciaram uma percepção positiva da contribuição dos programas e projetos de educação para o empreendedorismo universitário sobre suas habilidades e capacidades para geração e aproveitamento de oportunidades, trabalho sob incerteza, trabalho autônomo e ética (GUERRERO; URBANO; GAJÓN, 2020).

Muitas teorias e ferramentas foram desenvolvidas e se tornam a pedra fundamental da atual pesquisa em educação para o empreendedorismo, que permanece como um tema atraente entre os pesquisadores (HAIBIN; SADAN; ABDULLAH, 2020). Trazendo luz aos resultados de métodos práticos e centrados na criatividade, jogos, práticas de resolução de problemas, estudos de caso, simulações, palestras com empreendedores, projetos de consultoria e toda uma série de outras ferramentas de aprendizagem experiencial voltadas ao empreendedorismo (DANESHJOOVASH; HOSSEINI, 2019).

A educação para o empreendedorismo é uma das áreas pesquisa que crescem mais rapidamente no mundo, com um interesse crescente na sua proposta de vincular as práticas comerciais e de mercado atuais, à teoria acadêmica (RATTEN; USMANIJ, 2020). É vista como uma forma de mudar as mentes dos alunos em termos de como eles veem atividades inovadoras, e os desafios de assumir riscos e por isso merece espaço e relevância acadêmica, social e econômica (JONES; PENALUNA; PITTAWAY, 2014; SILVA; MANCEBO; MARIANO, 2017).

Diante da complexidade do tema, e das dúvidas que ainda permeiam a educação para o empreendedorismo, a conceituação do indivíduo empreendedor e seus comportamentos se faz necessária, até para que se possa compreender o processo de desenvolvimento de habilidades que caracterizam estes indivíduos e determinam seus comportamentos. Diante disso, o próximo tópico traz uma revisão da literatura acerca das concepções de empreendedor e comportamento empreendedor.

2.1.2 O Empreendedor e o comportamento empreendedor

Conceituar o sujeito empreendedor é entrar na discussão de tempo e espaço, a partir da qual surgem interpretações que, abraçadas por economistas, comportamentalistas e outros estudiosos, revelam uma diversidade de definições, influenciadas por correntes e escolas de pensamento da economia, da sociologia e da psicologia (COBERLLINI; ANGONESE, 2013).

Estudioso renomado de temas relacionados ao empreendedorismo, Filion (1999) identificou inúmeras definições para o indivíduo empreendedor na literatura, e também diversas características empreendedoras mais frequentemente atribuídas aos empreendedores pelos pesquisadores comportamentalistas. Como por exemplo, inovação, liderança, riscos moderados, independência, criatividade, habilidade para conduzir situações, originalidade, otimismo, orientação para resultados, necessidade de realização, autoconsciência, autoconfiança, perseverança, tolerância ao risco, iniciativa, capacidade de aprendizagem e habilidade na utilização de recursos (FILION, 1999).

Antes disso, McClelland (1961) já se dedicava ao estudo do empreendedorismo na dimensão comportamental, contribuindo para as ciências do comportamento quando aponta para a possibilidade de aprendizagem empreendedora. O autor preconiza que é possível treinar pessoas para empreender, partindo do pressuposto de que a necessidade da realização do indivíduo seria a principal força motivadora para o comportamento empreendedor. Concentrar-se nas formas distintas em que os empreendedores pensam e agem, é particularmente interessante no contexto educacional, mesmo diante dos muitos desafios que esta abordagem apresenta ao educador (HATT, 2018).

Para Rocha et al. (2016), o termo empreendedor refere-se às peculiaridades de um indivíduo, que de uma forma especial e inovadora se dedica às atividades empreendedoras ou então de uma atividade autônoma iniciante. Mas, se um empresário é definido como alguém que pratica o empreendedorismo, e qualquer pessoa que pratica o empreendedorismo é definida como empreendedor, a distinção de empresário e empreendedor não progride

(HATT, 2018).

Conforme Liberato (2013), do empreendedor pressupõe-se um indivíduo disposto à mudança, inovação, que busca realização por meio de atitudes de inquietação, ousadia e proatividade na sua relação com o mundo. Adotando um tipo de comportamento que favorece a interferência criativa e realizadora no meio, em busca de um crescimento pessoal e coletivo (LIBERATO, 2013). Assim, o comportamento empreendedor tem sido conceitualizado em termos de traços de personalidade específicos, como a criatividade, o oportunismo e a persuasão, combinados com um nível de aversão excepcionalmente baixo à incerteza. Esses traços podem ser intrínsecos, desenvolvidos, ou uma combinação dos dois (HATT, 2018).

As universidades precisam combinar estratégia e operacionalidade para a formação do empreendedor, utilizando boas práticas e pesquisas neste sentido, estimulando a inovação e criatividade por meio da prática, oferecendo apoio institucional, exigindo do corpo docente e dos alunos o fomento ao ambiente inovador de aprendizagem (NASSIF; AMARAL; PRANDO, 2012). Para Newbery et al. (2018), ao se expor indivíduos a uma experiência empírica nestes ambientes, observaram-se mudanças significativas no comportamento empreendedor, isso mostra que as relações interpessoais e de nível de grupo podem exercer forte contribuição para o processo de aprendizagem (NEWBERY et al., 2018).

Praticamente todas as regiões do mundo têm algum nível de atividade empreendedora e um número crescente de ambientes dedicados ao estímulo de comportamentos empreendedores. Comportamentos desta natureza, quando postos em prática, cada vez mais são vistos como um motor para o desenvolvimento econômico e social (ROUNDY; BROCKMAN; BRADSHAW, 2017). Morais, Ribeiro e Chawbrai (2012) afirmam ainda, que os empreendedores que têm mais tempo de escolaridade e foram estimulados desde cedo a empreender, têm maior potencial para atuar nestas frentes.

Tais projetos, destinados a promover o comportamento empreendedor dos alunos, poderiam ser otimizados, caso fossem criados de acordo com as necessidades específicas de determinados grupos de indivíduos, como por exemplo, estudantes de graduação. Para Holley e Watson (2017), processo de desenvolvimento do comportamento empreendedor dos estudantes envolve três variáveis críticas, o indivíduo, projetos específicos voltados para este fim, e a instituição de ensino, particularmente no que tange aos mecanismos de apoio disponíveis.

Para Hashimoto (2013), algumas instituições de ensino superior vêm se estruturando para promover uma formação mais completa no campo do empreendedorismo, e o alto número de alunos que se interessam em disciplinas de empreendedorismo é um bom

indicador, que demonstra um passo importante na formação de uma cultura empreendedora. Enquanto a estrutura curricular é engessada e pouco receptiva a mudanças e atualizações, ações na perspectiva da EE podem representar, com pouca margem de dúvida, o principal referencial para eventos de mudança e geração de cultura e comportamento empreendedor. As diversas possibilidades de atividades podem ser executadas fora de sala de aula e até mesmo fora da instituição (HASHIMOTO, 2013), quebrando antigos paradigmas e podendo despertar o interesse dos estudantes pelo tema.

Já para Satheesan (2012), a importância das atividades que promovam o comportamento empreendedor é ainda mais relevante no contexto dos países em desenvolvimento, por uma variedade de razões. O ambiente sócio-político na maioria dos países em desenvolvimento não é propício para o desenvolvimento deste tipo de comportamento nos indivíduos e ações especificamente neste sentido podem trazer esses jovens potenciais empreendedores para o empreendedorismo (SATHEESAN, 2012).

Diante da importância, bem como da perspectiva de que a EE se constitui de ações pontuais que buscam promover habilidades e comportamentos empreendedores e, portanto, sujeitas à fatores culturais, ambientais e contextuais, ainda existem muitas divergências no sentido de conceituar esta estratégia de ensino. Em função disso, elaborou-se um quadro (QUADRO 1) conceitual que demonstra a variedade de concepções que permeiam o tema educação para o empreendedorismo.

Quadro 1 – Conceituação de Educação para o Empreendedorismo

(continua)

Autores	Conceitos
Filion (1999)	Educação para o Empreendedorismo difere do ensino tradicional por centrar-se no aluno, focada na aprendizagem experiencial, prática e contextualizada no mundo real, preparando os indivíduos para lidar com as incertezas, típicas das empresas nascentes.
Solomon, Duffy e Tarabishy (2002)	Deve ser focada na liderança, desenvolvimento de novos produtos, pensamento criativo, inovação tecnológica e no empreendedorismo como opção de carreira, contemplando a busca de recursos financeiros, a proteção de ideias, as características que definem a personalidade empreendedora e as mudanças associadas a cada estágio de desenvolvimento dos negócios.
Cope (2005)	Processo dinâmico de conscientização, reflexão, associação e aplicação que envolve transformar a experiência e o conhecimento, em resultados aprendidos e funcionais, compreendendo conhecimento, comportamento e aprendizagem afetivo-emocional.
Lavieri (2010)	Educação para o Empreendedorismo tem na sua essência o progresso social e o espírito empreendedor concentrando-se na inovação e nas atitudes empreendedoras, indispensáveis para dinamizar o desenvolvimento dos países.

Quadro 1 – Conceituação de Educação para o Empreendedorismo

(conclusão)

Neck e Greene (2011)	A Educação para o empreendedorismo como método é uma forma de pensar e agir, articulada sobre um conjunto de premissas, e lança mão de um portfólio de técnicas para criar.
Lopes (2013)	Processos formativos e educativos estimulantes das competências fundamentais que promovam a efetiva integração dos indivíduos na dinâmica social e favoreçam a construção de projetos de vida, pessoais e profissionais, viáveis e realistas.
Moberg (2014b)	Processo baseado em conteúdos, métodos e atividades que apoiam a criação de conhecimento, competências e experiências que com vistas à criação de valor empresarial.
Rocha e Freitas (2014)	A educação para o empreendedorismo é considerada como uma das formas mais eficientes de se divulgar a cultura e formar novos empreendedores.
Pepin (2015)	Processo de educação com vistas ao desenvolvimento de competências empreendedoras, de índole geral e pessoal, que possam ser utilizadas em múltiplas situações e ao longo da vida.
Lackéus (2015)	Envolve o desenvolvimento de competências e habilidades com o objetivo de tornar os estudantes mais criativos, orientados para as oportunidades, proativos e inovadores.
Reina e Santos (2017)	Educação para o Empreendedorismo, além do ensino de conceitos, também busca o desenvolvimento de habilidades comportamentais do indivíduo.
Lopes, Lima e Nassif (2017)	Educação para o Empreendedorismo se refere ao desenvolvimento de habilidades e do espírito empreendedor pelos aprendizes, de modo que se tornem capazes de transformar ideias criativas em ação.
Daneshjoovash e Hosseini (2019)	Tem por objetivo aumentar a intenção empreendedora, o espírito e cultura empreendedora, buscando inovação nos negócios.
Watson e McGowan (2020)	A educação para o empreendedorismo representa a ideia de que o comportamento empreendedor pode ser estimulado por meio da aprendizagem empreendedora na educação formal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Esta variedade de conceitos evidencia a distinção entre a educação tradicional e a educação para o empreendedorismo, com destaque para a ênfase dada aos aspectos comportamentais no processo educacional do empreendedor. Um foco maior no empreendedor como pessoa, identificado por certas habilidades e práticas, que devem ser estimuladas e treinadas, pode contribuir para que haja um maior interesse dos alunos no empreendedorismo aumentando a intenção de exercer atividades empreendedoras, (FARNY et al., 2016). O estímulo destas habilidades e práticas por meio de experiências diretas, na visão de Freitas-Salgado (2013), elevam a autoeficácia dos alunos (crença na própria capacidade) com relação ao exercício do empreendedorismo, fator considerado como um dos preditores da IE.

Nesta perspectiva, Wilson, Kickul e Marlino (2007) já haviam constatado que incluir no processo de educação tradicional, práticas características da EE, como disciplinas específicas de empreendedorismo, participação na elaboração de empreendimentos simulados ou reais, podem contribuir para o desenvolvimento de aspectos comportamentais. Dentre estes aspectos, está a autoeficácia, que representa um dos constructos em foco neste estudo, devido a sua importância na compreensão do processo de se tornar um empreendedor. Em função disso, apresenta-se na próxima seção, uma revisão da literatura a respeito do tema.

2.2 AUTOEFICÁCIA

Para Boyd e Vozikis (1994), a inserção do conceito de autoeficácia no estudo do empreendedorismo ao longo da revisão do modelo de Bird (1988), fornece uma nova perspectiva que vai além da pesquisa descritiva na investigação de novos empreendimentos. Substituindo uma lista de fatores contextuais e características estáveis da personalidade que influenciam comportamento empreendedor, a investigação da autoeficácia fornece uma abordagem mais dinâmica para entender o processo de se tornar um empreendedor. Por exemplo, em vez de investigar a autoconfiança como um traço de personalidade, um exame da autoeficácia percebida fornece uma visão do processo cognitivo mais amplo envolvido na formação das intenções empreendedoras.

Já para Toutain et al. (2017) a educação para o empreendedorismo tem sido cada vez mais estudada a partir do indivíduo-empendedor. Para Costa, Gomes e Fleith (2017), diversas pesquisas científicas têm sido realizadas no intuito de investigar o papel de variáveis ligadas a forma com que os indivíduos percebem o seu próprio comportamento, especialmente com relação ao desenvolvimento da autoeficácia dos alunos diante dos processos de ensino-aprendizagem. Indivíduos com alto nível de autoeficácia tendem a fazer uma avaliação prévia mais positiva dos resultados de seus comportamentos, isso em comparação com suas contrapartes, dotadas de autoeficácia menor. Isso permite que se julgue a possibilidade de fracasso como um desafio a ser superado e não como uma ameaça (WOOD; BANDURA, 1989).

A autoeficácia manifesta-se por meio de inferências pessoais ou pensamentos, que assumem a forma de uma proposição mental, como resultado do processamento de determinadas informações, isto é, de uma ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais. O resultado destas ponderações pode representar a convicção que um indivíduo tem de ser capaz de solucionar um problema ou atingir metas e objetivos, ratificando a

importância de se compreender o papel do ambiente para o desenvolvimento deste tipo de capacidade, inclusive dentro do contexto educacional (LINDH, 2017).

Um dos precursores dos estudos acerca da autoeficácia foi Bandura (1977), que já havia sustentado a possibilidade de se desenvolver tal traço, aumentando a confiança que o indivíduo tem na própria capacidade de executar determinadas atividades de forma satisfatória, ou a convicção de possuir habilidades necessárias para alcançar um resultado específico. A concepção de autoeficácia é aderente aos preceitos da Teoria Social Cognitiva (TSC), na qual este constructo psicológico é adjetivado como um mecanismo cognitivo que faz a mediação entre motivação e comportamento. A autoeficácia pode ser definida como a crença que um indivíduo possui sobre sua capacidade de atingir determinado objetivo (NEVES, 2002).

Tais crenças influenciam se as pessoas pensam de forma pessimista ou otimista, desempenhando um papel central na autorregulação da motivação, por meio de desafios e expectativas de resultados. É, em parte, com base nas crenças de eficácia que as pessoas escolhem quais desafios aceitar, quanto esforço investir no desafio, por quanto tempo perseverar diante de obstáculos e fracassos, e se os fracassos são motivadores ou desmoralizantes. A probabilidade de as pessoas agirem diante dos resultados que eles esperam que os desempenhos produzam, dependem de suas crenças sobre se podem ou não produzir esses desempenhos (BANDURA, 2001).

Bandura (1995) descobriu que a autoeficácia de um indivíduo desempenha um papel importante em como metas, tarefas e desafios são encarados. Para o autor, a autoeficácia é tida como a crença que o indivíduo tem na própria capacidade de realizar com sucesso determinada atividade. Dessa forma, sua crença pode afetar suas escolhas e o desempenho nas mais diversas tarefas, destacando que sua influência é recíproca, podendo variar em função das circunstâncias, da percepção do indivíduo e das influências ambientais, ou seja, o indivíduo é ao mesmo tempo produto e produtor de sua personalidade, de seu comportamento e do ambiente em que se desenvolve (BANDURA, 1997).

Mais recentemente, tem sido demonstrado que as crenças de autoeficácia são fortes determinantes do comportamento, podendo ser usadas como preditores do nível que cada indivíduo acredita ser capaz, diante das dificuldades (TORISU; FERREIRA, 2009). Cabe salientar que, nos casos em que as habilidades para realizar determinadas tarefas já estiverem bem estabelecidas ou os comportamentos já consolidados pelo fato de serem rotineiros, ponderar a autoeficácia torna-se dispensável pelo indivíduo. Esse julgamento volta a ser

necessário quando houver alteração nas condições pessoais ou nas condições da tarefa, como novos conteúdos ou novas atividades (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009).

No contexto acadêmico, segundo Guerreiro (2007), este constructo relaciona-se com desempenho e rendimento acadêmico, com a motivação dos estudantes e com o envolvimento com o curso. Se por um lado há aproximações suficientes que indicam que autoeficácia é um forte indicador para a compreensão da experiência de formação do estudante no ensino superior, por outro, o fundamento para esta afirmação é predominantemente de origem internacional. Assim, parece oportuno o investimento em estudos que busquem compreender este constructo no contexto brasileiro (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Segundo Guerreiro (2007), a literatura tem utilizado o termo autoeficácia acadêmica para referir-se à crença de autoeficácia do estudante de educação superior. No entanto, as tarefas envolvidas no ensino superior possuem especificidades que devem ser consideradas quando se pretende identificar a crença do estudante em sua capacidade de vivenciar o amplo e diverso domínio de atividades e exigências presentes na formação superior. Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) propuseram o estudo da percepção de autoeficácia de estudantes universitários, de modo a ampliar o conjunto de informações sobre a relação entre a percepção da autoeficácia, ambiente e comportamento.

Nesse sentido, o domínio da experiência no ensino superior, o qual é definido pela crença de um estudante em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos conhecimentos aprendidos no ensino superior, na presente pesquisa, referem-se especificamente às atividades desenvolvidas na disciplina Atitude Empreendedora na Prática (AEP). Em aspectos educacionais, sabe-se que para ocorrer aprendizagem é necessário que o estudante assuma uma postura de agente responsável pela construção do próprio conhecimento, um dos preceitos da referida disciplina.

Conforme Mauer, Neergaard e Linstad (2017), a autoeficácia é um importante antecedente na tomada de decisões, e os estudantes universitários, por estarem diante de decisões importantes sobre seu futuro profissional, também parecem ser suscetíveis à influência mediadora da autoeficácia em seus comportamentos, tanto relacionados aos rumos durante a formação, quanto suas intenções relacionadas às escolhas profissionais (DEER; GOHN; KANAYA, 2018).

Essas pesquisas constataram que o comportamento das pessoas é fortemente influenciado pela crença em sua capacidade de realizá-lo, podendo influenciar a escolha das atividades e a preparação para determinada atividade. A construção da crença de autoeficácia é parte de uma estrutura mais ampla, que relaciona atitudes, intenções e comportamento

(BANDURA, 1982, 1995; AJZEN, 2002). Segundo Shinnar, Hsu e Powell (2014), a educação para o empreendedorismo poderia fortalecer esta crença de várias maneiras pois oferece aos alunos uma oportunidade para se envolver repetidamente em uma tarefa e desenvolver confiança na capacidade de realizar tal tarefa com sucesso no futuro. Da mesma forma, a EE envolve o contato com empreendedores convidados ou estudos de caso de empreendimentos reais.

De fato, de acordo com Usher e Pajares (2008), compreender o papel que professores, pais e demais atores que possam vir a contribuir para o processo educacional, no desenvolvimento da confiança acadêmica dos alunos, subsidiaria a criação de novas práticas acadêmicas voltadas para fomentar e nutrir essas importantes auto crenças (USHER; PAJARES, 2008). Para os autores, é mais provável que as crenças de autoeficácia mudem durante o desenvolvimento de habilidades, quando os indivíduos enfrentam novas tarefas e desafios. Embora possam ocorrer falhas periódicas durante os ciclos de aprendizagem, quando os alunos notam uma melhora gradual nas habilidades ao longo do tempo, eles normalmente experimentam um aumento em sua autoeficácia (USHER; PAJARES, 2008).

Na mesma linha, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) consideram relevante compreender a relação entre a percepção de autoeficácia e as fontes que a constituem, de modo a fornecer subsídios para ações que promovam o desenvolvimento deste constructo nos estudantes. Neste sentido, o desenvolvimento da autoeficácia parece relevante em diversos contextos sendo que, para que se atue de forma efetiva neste sentido, primeiramente é necessário que se conheça as fontes de autoeficácia. Bandura (1997) salienta que é possível reforçar certos aspectos no decorrer da formação acadêmica e profissional, afirma ainda que vivenciar situações diferenciadas pode permitir a ampliação ou reconstrução de crenças sobre si mesmo. O Quadro 2, apresenta as fontes e as formas como com que este processo se efetiva.

Quadro 2 – Fontes de autoeficácia

(continua)

Fontes de autoeficácia	Forma de efetivação
Experiências diretas	Após a realização de uma tarefa as pessoas avaliam o próprio desempenho e, a partir dele, fazem julgamentos sobre suas capacidades. Sucessivos êxitos em tarefas semelhantes podem levar ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia mais altas. Ao contrário, sucessivos fracassos podem levar ao desenvolvimento de baixas crenças de autoeficácia.

Quadro 2 – Fontes de autoeficácia

(conclusão)

Experiências vicárias (indiretas)	Observar pessoas parecidas a si mesmo, sendo bem-sucedidas por esforços mantidos, aumenta as crenças dos observadores de que eles possuem as capacidades e habilidades para dominar atividades comparáveis, também de forma bem-sucedida.
Persuasão social (verbal)	Consistem na exaltação de nossas capacidades, vindas de alguém que nos é importante. A persuasão social é tida como a terceira forma de reforçar as crenças das pessoas em suas capacidades. Pessoas que são persuadidas verbalmente no sentido de que elas possuem as capacidades para realizar determinadas atividades são suscetíveis a mobilizar um maior esforço e mantê-lo.
Estados emocionais e fisiológicos	Estados de humor, estresse, ansiedade e outros estados emocionais também podem influenciar as percepções de autoeficácia. Uma pessoa que esteja ansiosa antes de realizar uma tarefa pode comprometer a crença que ela tem de conseguir realizar tal tarefa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bandura (1994) e Barros e Santos (2010).

Quanto às experiências diretas, Bandura (1994) salienta que essas práticas devem ser suficientemente desafiadoras e conter um potencial risco de falha. Se essa ação for bem-sucedida, ela irá contribuir para uma experiência de domínio. Por outro lado, uma tarefa, que é fácil de alcançar, não proporcionará uma mudança na percepção (MAUER; NEERGAARD; LINSTAD, 2009).

Nas experiências vicárias, o comportamento baseia-se em modelos de sucesso, representados por pessoas as quais o indivíduo admira, e cujas opiniões são confiáveis. O modelo serve como guia para ação, por isso é percebido como menos perigoso aventurar-se em terrenos desconhecidos e potencialmente desafiadoras (MAUER; NEERGAARD; LINSTAD, 2009).

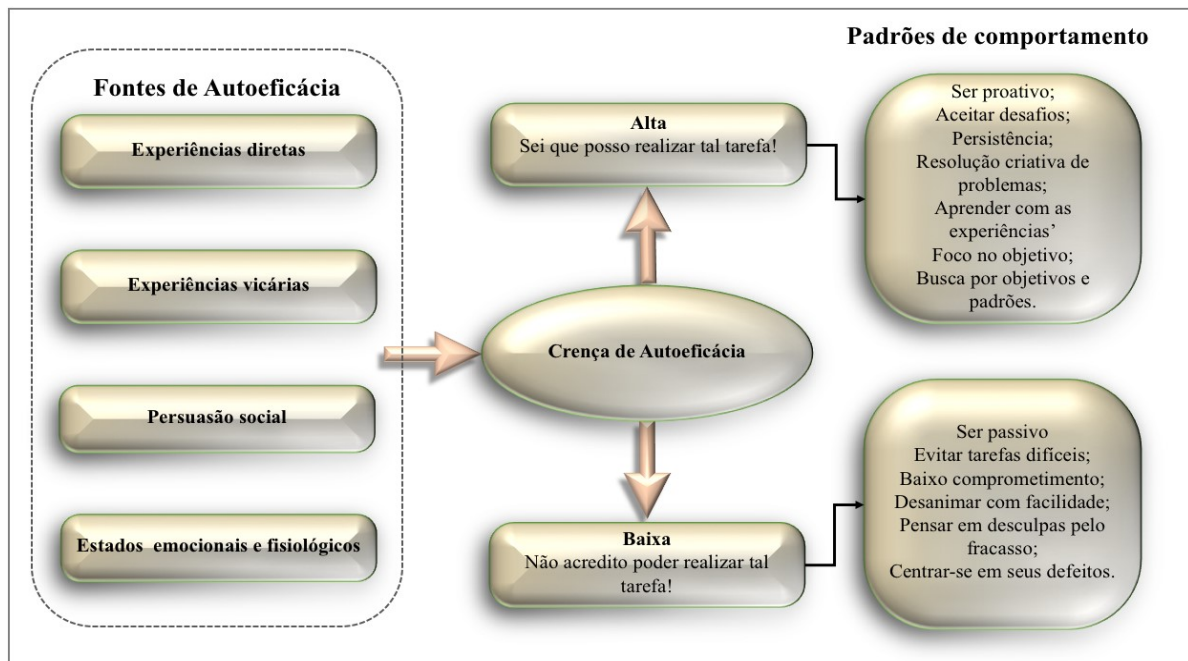
As persuasões sociais que os alunos recebem dos outros, servem como uma terceira fonte de autoeficácia. O incentivo de pais, professores e colegas em quem os alunos confiam podem aumentar a confiança dos alunos em suas capacidades desenvolvidas na graduação. Quando eles ainda não são qualificados para fazer autoavaliações precisas, os alunos muitas vezes dependem de outras pessoas para fornecer *feedback* de avaliação e julgamentos sobre seus resultados acadêmicos. Bandura (1997) descreve a persuasão social como a influência que o nosso ambiente tem em nossas crenças sobre o comportamento, do que é aceitável ou não aceitável, diante do discurso ou da pressão dos pares (MAUER; NEERGAARD; LINSTAD, 2009).

Os estados emocionais e fisiológicos referem-se à importância do contexto e da saúde e bem-estar gerais no desenvolvimento e manutenção da autoeficácia. Para aumentar as crenças de eficácia, é importante eliminar reações emocionais a ameaças subjetivas através de

experiências de domínio (BANDURA, 1989). Ele descreve a importância da consciência acerca das reações físicas e emocionais em diferentes situações, em virtude da influência disso nas habilidades, de acordo com a percepção e interpretação do indivíduo sobre essas reações (PAJARES, 2004; MAUER; NEERGAARD; LINSTAD, 2009).

Bandura (1997) levantou a hipótese de que os indivíduos seguem certas regras de integração e ponderação acerca das fontes de autoeficácia. O indivíduo pode considerar as fontes como aditivas (quanto mais fontes disponíveis, maior a autoeficácia), relativas (quando uma fonte é considerada mais forte que a outra), multiplicativa (duas fontes apresentam um efeito interativo), ou configurativa (a força de uma fonte depende da presença de outras). Nesta perspectiva, elaborou-se a Figura 2, que representa essa interação entre as fontes de autoeficácia, e os padrões de comportamento associados.

Figura 2 – Fontes e níveis de autoeficácia versus comportamento



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bandura (1994)

A Figura 2 demonstra que a autoeficácia está relacionada com a forma com que os indivíduos se percebem capazes, ou não, de realizar um comportamento específico, inclusive comportamentos relacionados às atividades empreendedoras, influenciando a efetivação, ou não de um comportamento (AJZEN, 2002). Além disso, os empreendedores altamente auto eficazes estabelecem metas claras e desafiadoras, monitoram-se, investem esforços

consideráveis na consecução de metas e comprometem-se mais fortemente com esses objetivos do que empreendedores com baixa autoeficácia (BANDURA, 1997).

É importante dizer que a crença de autoeficácia não é um traço global da personalidade, mas é relativa a uma situação específica. No contexto acadêmico, isto diz respeito às convicções pessoais sobre a capacidade de se resolver uma determinada tarefa, sendo que as experiências de êxito, além de possibilitarem mudanças no comportamento, são muito importantes para a estabilidade das mesmas frente a situações ameaçadoras (BARROS; LABURÚ, 2017). Considerando que a autoeficácia conduz à efetivação de determinados comportamentos, é possível presumir que, para um indivíduo poder implementar tal efetivação, é necessária uma avaliação positiva de suas capacidades empreendedoras e percepções de risco ambiente em que está inserido (STROE; PARIDA; WINCENT, 2018). Destarte, as percepções dos empreendedores sobre sua capacidade de realizar um comportamento específico serão afetadas negativamente quando acreditarem que as forças externas os privam do completo controle de seu comportamento (BRÄNDLE et al., 2018).

Para que se estabeleça uma delimitação teórica sobre o constructo “Autoeficácia”, apresenta-se a seguir um quadro conceitual (QUADRO 3) elaborado a partir de publicações científicas em periódicos internacionais.

Quadro 3 – Conceituação de autoeficácia

(continua)

Autores	Conceitos
Bandura (1977, 1986, 1997)	Resultado da avaliação que o indivíduo faz de suas competências e capacidade de superar situações adversas bem como na crença de que as ações futuras serão bem-sucedidas. A autoeficácia de um indivíduo reflete o impacto de experiências passadas em sua avaliação da capacidade de realização de determinada atividade.
Chen et al. (1998)	Uma pessoa com alta autoeficácia tem mais probabilidade de prosseguir e persistir em uma tarefa, em comparação com uma pessoa com baixa autoeficácia.
Zimmerman (2000)	A autoeficácia é representada pela crença que o indivíduo tem sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas, envolvendo o julgamento sobre suas habilidades.
Ajzen (2002b)	Autoeficácia trata da facilidade ou dificuldade de realizar um comportamento, com a confiança das pessoas de que podem realizá-lo, se quiserem fazê-lo.
Rigotti, Schyns e Mohr (2008)	Autoeficácia pode ser definida como percepção de um indivíduo sobre suas habilidades para desempenhar efetivamente suas tarefas de trabalho.
Ferrer (2009)	Considera autoeficácia como importante preditor do comportamento empreendedor.
Polydoro, Azzi e Vieira (2010)	Autoeficácia mais elevada favorece a escolha por tarefas desafiadoras, e eleva a persistência diante das dificuldades e o esforço visando à realização de tarefas.

Quadro 3 – Conceituação de autoeficácia

(conclusão)

Engel et al. (2014)	É especialmente importante para os empreendedores nascentes, uma vez que os ajuda a melhorar sua performance em ambientes incertos, compensando suas deficiências atuais com capacidades cognitivas percebidas
Cortés (2015)	Autoeficácia é entendida como a crença geral na própria capacidade de ter sucesso em determinada atividade.
Ambiel e Hernández (2016)	Autoeficácia é o conjunto de crenças que influencia o engajamento e o sucesso no desempenho de um comportamento.
Mauer, Neergaard e Linstad (2017)	A autoeficácia é um importante antecedente na tomada de decisão.
Stroe, Parida e Wincent (2018)	Avaliação positiva de suas capacidades e percepções de risco no meio ambiente, que conduz à efetivação de determinados comportamentos.
Newman et al. (2019)	As crenças de autoeficácia estão positivamente ligadas à escolha de objetivos, e têm uma relação inversamente proporcional a alocação de esforço para os objetivos escolhidos, dada a crença nas capacidades ou condições positivas para o alcance dos objetivos.
Elliott, Mavriplis e Anis (2020)	Uma pessoa com alta autoeficácia em determinado campo, tende a persistir em uma tarefa desta área, independentemente da autoeficácia percebida em outras áreas

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como pode ser visto no Quadro 3, indivíduos com elevada autoeficácia em determinada área, estão mais inclinados a por em prática comportamentos necessários para atingir seus objetivos. Assim, desenvolver habilidades e conhecimentos acerca empreendedorismo, pode trazer à tona comportamentos empreendedores, como persistência, proatividade e assunção de riscos. Desta forma, a ação se efetiva mais facilmente quando o indivíduo tem avaliação positiva de suas capacidades empreendedoras (STROE; PARIDA; WINCENT, 2018). Para Elliott, Mavriplis e Anis (2020) a autoeficácia no empreendedorismo consistente na crença na capacidade para desempenhar tarefas no domínio empreendedor.

Consequentemente, empreendedores nascentes com alta autoeficácia devem ter mais chances de superar a intenção de agir e conseguir criar um novo negócio. De fato, a pesquisa apoiou essas previsões teóricas, mostrando que a autoeficácia de empreendedores nascentes está positivamente relacionada à intenção de criação de negócios (GIELNIK; BLEADOW; STARK, 2020)

A intenção é, na visão de Ajzen (2002) considerada como o antecedente imediato do comportamento, da mesma forma que a autoeficácia com relação a comportamentos empreendedores é tida como predecessora da intenção empreendedora, que pode ser desenvolvida nos processos de ensino-aprendizagem (ZHAO et al., 2005; LIÑÁN; SANTOS, 2008). Souza (2015), afirma que grande parte dos estudos sobre o desenvolvimento das

intenções empreendedoras concentram-se em estudantes do ensino superior, revelando a importância das universidades neste contexto.

A autoeficácia é determinada por diversas crenças que a pessoa tem em relação a determinado objeto, e pela avaliação do indivíduo sobre essas crenças, podendo ser favorável ou desfavorável em relação à ação, dependendo da facilidade ou a dificuldade percebida para que um comportamento ocorra. Diante disso, pode-se afirmar que uma avaliação favorável em relação a determinado comportamento, contribui para a formação de uma intenção comportamental, ou seja, quando se alcança um grau suficiente de autoeficácia sobre um comportamento, espera-se que os indivíduos elevem suas intenções diante de oportunidades.

Bandura, (2006) afirma que os indivíduos podem influenciar intencionalmente o seu funcionamento e as circunstâncias da vida. Nesta perspectiva, os fatores pessoais fazem parte da estrutura causal. As pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladoras e autorreflexivas, não são simplesmente espectadores de seu comportamento, contribuindo para as circunstâncias vida, e não figurando como mero produto destas circunstâncias. A magnitude da contribuição pessoal varia dependendo do nível de recursos pessoais, tipos de atividades e circunstâncias situacionais.

A partir da conceituação de autoeficácia, evidenciou-se que este constructo pode prever satisfatoriamente a intenção empreendedora. Diante disso, e da possibilidade de inter-relação dos constructos autoeficácia e intenção empreendedora, evidenciada pela revisão teórica até aqui apresentada, a seguir, será explorado mais pontualmente o constructo intenção empreendedora.

2.3 INTENÇÃO EMPREENDEDORA

Como apresentado anteriormente, valores, motivações e autoeficácia são considerados fortes preditores da intenção empreendedora (WATCHRAVESRINGKAN, 2013). Oliveira et al. (2016), corroboram este pensamento, quando afirmam que a autoeficácia apresenta uma relação positiva e significativa com a IE. Na mesma perspectiva, Zhao, Seibert e Hills (2005) mostraram que características como autoeficácia e propensão ao risco, juntamente com as competências e habilidades empreendedoras desenvolvidas, influenciam as intenções empreendedoras.

Travis e Freeman (2017), investigaram as evidências empíricas para compreender como este tipo de atividade, quando empregada no ensino superior, pode desenvolver comportamentos empreendedores. Para os autores, há um grande valor prático no

entendimento de como aspectos individuais influenciam intenções empreendedoras, e essa compreensão pode subsidiar ações direcionadas para a formação de potenciais empreendedores no futuro. Esta busca dos saberes necessários ao empreendedor, pode se dar em ambientes formais, em conversas com outros empreendedores ou ainda mediante contato direto com empreendimentos na área de interesse (LEAL, 2013).

García-Rodríguez et al. (2017b) estudaram os impactos do ambiente universitário formal nas intenções empreendedoras dos jovens. Eles concluíram que o ambiente universitário influencia diretamente a atitude, a autoconfiança e a motivação dos estudantes, impactando indiretamente suas intenções empreendedoras.

Considerando-se a lógica de que é possível desenvolver e prever as intenções empreendedoras, neste trabalho, pretende-se abordar a intenção empreendedora sob a ótica da Teoria do Comportamento Planejado (TCP) de (AJZEN, 1991), onde intenção é entendida como a prontidão de uma pessoa para realizar um determinado comportamento, assumindo uma relação positiva entre a intenção empreendedora e o subsequente comportamento empreendedor. Assim, quanto maior o nível de intenção do indivíduo de se engajar em comportamentos empreendedores, maior é a probabilidade de que ele realmente inicie atividades empreendedoras. No entanto, segundo Kautonen, Gelderen e Fink (2015), também é notório que as intenções nem sempre levam ao comportamento propriamente dito.

O pressuposto da teoria TCP é que uma pessoa diante de uma infinidade de problemas, oportunidades e alternativas, pode optar por reagir ou não reagir, dependendo da avaliação anterior do comportamento. (AJZEN, 1991) postula que as intenções capturam os fatores motivacionais que influenciam o comportamento, porque são indicadores de quanta dificuldade as pessoas estão dispostas a enfrentar e quanto esforço estão planejando exercer para realizar o comportamento (AL-MAMUN; FAZAL, 2018). O TCP afirma ainda que as intenções comportamentais podem encontrar expressão no comportamento apenas se o comportamento estiver sob controle volitivo, ou seja, se a pessoa puder decidir à vontade para executar ou não o comportamento (FARRUKH et al., 2017).

Ambad e Damit (2016) informam que cada vez mais pesquisadores concordam que a intenção empreendedora pode ser determinada usando a TCP. De acordo com esta teoria, as intenções ou comportamentos humanos são influenciados por suas atitudes e crenças. Essa teoria é amplamente usada para prever e explicar uma ampla gama de comportamentos e intenções das pessoas. Moriano et al. (2007) e Ambad e Damit (2016) constataram que a atitude pessoal tem um efeito significativo na intenção dos alunos de se tornarem empreendedores.

Ante a diversas pesquisas acerca do tema, a intenção empreendedora vem se consolidando como constructo, passando por rápida evolução no campo do empreendedorismo em virtude de que um número crescente de estudos vem utilizando a IE como base teórica (FAYOLLE; LIÑÁN, 2014). O conceito de intenção empreendedora é abordado nos estudos sobre gestão, como fonte de vantagem competitiva e desenvolvimento econômico no mundo. A educação universitária voltada ao empreendedorismo desempenha um papel importante na promoção do empreendedorismo no momento em que estimula a IE dos alunos (OKREGLICKA, et al. 2017).

De acordo com Çolakoğlu e Gözükar (2016), os estudantes com elevados índices de IE são mais inovadores, possuem maior necessidade de realização e maior locus de controle interno do que aqueles que não têm intenção de empreender. Esses achados sugerem que a intenção empreendedora está significativamente relacionada com certos traços de personalidade. Isso pode contribuir para as abordagens cognitivas do empreendedorismo em instituições de ensino superior, no momento em que podem subsidiar melhorias nas metodologias e disciplinas de educação para o empreendedorismo, passando a considerar a importância dos traços de personalidade.

Assim, a educação para o empreendedorismo pode se concentrar na modificação de atitudes, crenças e no desenvolvimento de habilidades básicas para incentivar a IE, com foco no esforço que a pessoa está disposta a fazer para realizar aquele comportamento empreendedor. Essa intenção é baseada em três principais fatores motivacionais que influenciam o comportamento final (LIÑÁN, 2004; LIÑÁN; CHEN, 2009). Esses fatores são representados na TCP pela atitude pessoal (AP) em relação ao empreendedorismo, que se refere à predisposição pessoal para se tornar um empreendedor; as normas subjetivas (NS), que se referem à percepção de outras pessoas sobre a atividade empreendedora; e o controle comportamental percebido (CCP), que se refere à percepção da facilidade ou dificuldade de se tornar um empreendedor (MEMON et al., 2015).

Ajzen (1988, 1991) em sua Teoria do Comportamento Planejado (TCP) ratificou a lógica defendida por Bandura. O autor afirma que grande parte do seu conhecimento sobre o papel do controle comportamental percebido provém das pesquisas realizadas por Bandura nos anos anteriores. Para Ajzen (1991) o controle comportamental percebido, é compatível com os preceitos da autoeficácia, que considera, dentre outros fatores, que o indivíduo se preocupa com os resultados de executar uma tarefa, influenciando diretamente suas intenções.

Por sua vez, a intenção empreendedora surge como algo que antecede o comportamento empreendedor, não só a partir de fatores psicológicos, mas também sociais,

promovendo as iniciativas empreendedoras (OLIVEIRA et al., 2016). Isto posto, pode-se afirmar que as intenções podem ser influenciadas por outras variáveis, as quais são antecedentes motivacionais e fatores situacionais ou externos, tais como a influência de outras pessoas (por exemplo, família, amigos, mentores), que exercem pressão social para aprovar ou não a decisão de um indivíduo de se tornar empreendedor, e ter seu próprio negócio (YUKONGDI; LOPA, 2017).

Segundo Ajzen (1985), a IE é mediada por três elementos fundamentais, as atitudes pessoais, as normas subjetivas e o controle comportamental percebido. Estes elementos serão tratados nas próximas seções, apresentando-se inicialmente as atitudes pessoais, que, quando favoráveis, estão associadas a uma maior intenção de agir (MORIANO et al., 2007).

2.3.1 Atitudes Pessoais (AP)

É possível perceber que a teoria do comportamento planejado (TCP), desenvolvida por Ajzen (1991) vem sendo amplamente utilizada como base para as pesquisas sobre intenção empreendedora, inclusive por Liñán e Chen (2009), que desenvolveram um instrumento para mensuração das intenções empreendedoras dos indivíduos. A TCP busca explicar e compreender o comportamento humano em diferentes contextos, sendo que o fator central desta teoria é a intenção do indivíduo de executar determinados comportamentos (SOUZA, 2015).

O comportamento empreendedor é determinado pelas intenções de realizar tais comportamentos, e dependem das atitudes pessoais em relação a esse comportamento, sendo que um maior nível de atitude favorável aumenta a intenção empreendedora (NGUYEN, 2017). A atitude face ao comportamento empreendedor, refere-se ao grau em que a pessoa realiza uma avaliação positiva ou negativa do comportamento. Assim, uma atitude favorável estará associada a uma maior intenção de agir (MORIANO et al., 2007).

Para Krueger et al. (2000), os empreendedores também são influenciados por fatores motivacionais, ambientais, e pelas suas percepções sobre as próprias habilidades pessoais. Os autores sugerem que a criação de um negócio requer um comportamento planejado, que é precedido por intenções e atitudes pessoais, não apenas por características individuais.

As pesquisas de Hui-Chen, Kuen-Hung e Chen-Yi (2014) apresentaram resultados interessantes com relação às intenções empreendedoras, confirmando que a atitude pessoal e o controle comportamental percebido têm um efeito direto sobre as intenções empreendedoras. Segundo Entrialgo e Iglesias (2016), as atitudes pessoais, estão associadas não apenas às

crenças (expectativas, conhecimentos e meios) que a educação pode proporcionar, mas também aos desejos, valores pessoais e afetos, influenciados principalmente por ambientes favoráveis. Considerando que as intenções, apresentadas na teoria do comportamento planejado de Ajzen (1991), são explicadas, também, pelas atitudes das pessoas em relação ao empreendedorismo e sua percepção das normas sociais) e a percepção da possibilidade de criar um negócio.

2.3.2 Normas Subjetivas (NS)

Outro elemento preditor das intenções comportamentais é a norma subjetiva, relacionada à influência social percebida pelo sujeito para manifestar ou não um determinado comportamento (AJZEN, 1985). Para Díaz-Casero et al. (2012), o ambiente social e cultural da sociedade, tais como crenças, valores e atitudes pessoais, condicionam comportamentos e tomadas de decisão pelos indivíduos, influenciando as percepções de desejabilidade e viabilidade. Por esta razão, deve-se favorecer o desenvolvimento de novas habilidades e valorizar ambientes empreendedores.

Segundo Ajzen (1991), as normas subjetivas envolvem a percepção da pressão social da família, amigos ou outras pessoas que são consideradas importantes para o indivíduo que pretende se tornar um empreendedor. A educação para o empreendedorismo pode interagir com estas variáveis, como por exemplo, as normas subjetivas, gerando um clima mais apropriado para o empreendedorismo, ou exercendo um efeito de moderação sobre o comportamento empreendedor. Estes potenciais efeitos interagem e influenciam os antecedentes das intenções empreendedoras (ENTRIALGO; IGLESIAS, 2016).

Segundo Fishbein e Ajzen (2010), os antecedentes das intenções empreendedoras são suficientes para explicar as intenções, mas a importância de cada antecedente varia de acordo com o contexto estudado. Ambientes que fornecem educação para o empreendedorismo, criam uma atmosfera de aprovação e apoio ao empreendedorismo, proporcionando uma percepção favorável das normas subjetivas (ENTRIALGO; IGLESIAS, 2016).

As normas subjetivas dizem respeito à pressão social pelo meio, para que o indivíduo realize ou não determinado comportamento, sendo determinada também pelas necessidades que o indivíduo tem de satisfazer as expectativas dos outros. As NS representam a componente mais social do TCP, na medida em que incorpora a influência de pessoas significativas para o sujeito, na decisão de desenvolver a sua carreira profissional por meio do empreendedorismo (FISHBEIN; AJZEN, 1975). Hui-Chen, Kuen-Hung e Chen-Yi (2014)

afirmam ainda, que as normas subjetivas, afetam indiretamente as intenções empreendedoras valendo-se da atitude pessoal e controle comportamental percebido, que representa outro antecedente das intenções empreendedoras, tratado a seguir.

2.3.3 Controle Comportamental Percebido (CCP)

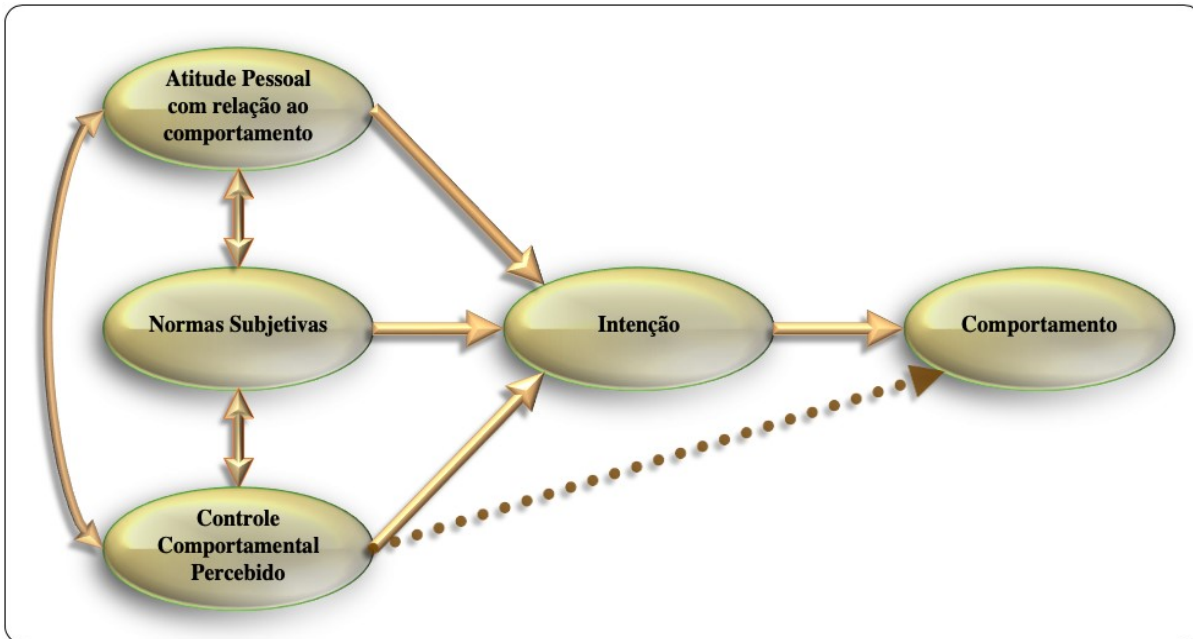
O terceiro componente da TCP é o controle comportamental percebido, que se baseia na afirmação de que as pessoas manifestam comportamentos que acham que são capazes de controlar e dominar (OLIVEIRA et al., 2016). Esse conceito assemelha-se com o de autoeficácia, desenvolvido por Bandura (1982), que significa quão o indivíduo se sente capaz de executar determinados comportamentos, considerando-se a percepção acerca dos próprios conhecimentos e habilidades.

Segundo a teoria do comportamento planejado de Ajzen (1991), as intenções empreendedoras são bons indicadores do comportamento empreendedor. Assim, as características que conduzem a esta intenção assumem especial relevância. O controle comportamental percebido, está associado à facilidade ou dificuldade percebida pelo indivíduo para executar um comportamento, podendo transformar a intenção em ação (AJZEN, 1985). De maneira geral, a intenção é o resultado das atitudes face ao comportamento empreendedor, da norma subjetiva e também controle comportamental percebido (OLIVEIRA et al., 2016). Assim, sob o prisma desta teoria, é possível compreender e prever a intenção empreendedora, não só a partir de fatores psicológicos, também sociais. Ressaltando que o controle comportamental percebido se refere aos fatores que podem facilitar ou impedir o desempenho do comportamento (AJZEN, 2008).

Indivíduos que acreditam ter uma grande quantidade de controle sobre um comportamento, possivelmente irão desenvolver intenções subsequentes de realizar o comportamento. Juntos, atitudes pessoais, normas subjetivas e controle comportamental percebido, têm um efeito aditivo nas intenções de um indivíduo. Isto implica dizer, que é possível que os indivíduos tenham altas intenções, embora um ou dois dos antecedentes sejam baixos (LORTIE; CASTOGIOVANNI, 2015).

Para ilustrar a teoria de base adotada para este estudo elaborou-se Figura 3, que apresenta, a Teoria do Comportamento Planejado.

Figura 3 – Teoria do Comportamento Planejado



Fonte: Adaptado de Ajzen (1991)

Annafatmawaty, Sukanlaya e Zolin (2018) entendem que a relação entre abordagens pedagógicas e os resultados subjetivos de aprendizagem ocorre de forma direta, influenciando a intenção empreendedora. Os autores também sugerem que as diferenças nos níveis de atitude com relação ao empreendedorismo estejam associadas à variabilidade na relação entre resultados de aprendizagem subjetivos e intenção empreendedora (ANNAFATMAWATY; SUKANLAYA; ZOLIN, 2018).

Outrossim, as medidas de resultado mais tradicionais, a curto prazo, de programas de educação para o empreendedorismo, são cada vez mais vistas como insuficientes, surgindo a necessidade de novos indicadores de impacto, que contemplem os traços de personalidade e a emoção, que se relacionem à transição de intenção para o comportamento (NABI; LIÑÁN; FAYOLLE, 2017).

A partir disso, do mesmo modo que os conceitos de autoeficácia foram agrupados na forma de quadro, para que se estabeleçam os limites teóricos acerca do constructo “Intenção Empreendedora”, apresenta-se a seguir o Quadro 4, elaborado a partir de publicações científicas em periódicos nacionais e internacionais.

Quadro 4 – Conceituação de intenção empreendedora

Autores	Conceitos
Ajzen (1991)	Intenção empreendedora é o melhor preditor para a atividade empreendedora e normalmente parte-se do pressuposto que intenções possuem a capacidade de capturar os fatores motivacionais que influenciam um comportamento, e que são indicadores de quanto esforço os indivíduos estão dispostos a realizar para executar o comportamento.
Bird (1995)	A intenção empreendedora pode ser vista como um estado de espírito em que a atenção da pessoa está dirigida para uma determinada situação, com vistas a alcançar uma meta.
Shook, Priem e Mcgee (2003)	Conceituam intenção empreendedora como um estado consciente da mente que precede a ação e que a direciona para o objetivo de se criar um negócio.
Lee e Wong (2004)	Se o empreendedorismo é visto como um processo, então a intenção empreendedora se torna um precursor natural da atividade empreendedora.
Carvalho e González (2006)	Intenção empreendedora antecede a decisão de criação de um negócio, embora se reconheça que nem sempre a intenção tenha como consequência o comportamento almejado.
Morianio et al. (2007)	A intenção empreendedora é a cognição que orienta e guia a ação do empreendedor para a criação e desenvolvimento de uma nova empresa.
Thompson (2009)	A intenção empreendedora é a cognição que orienta e guia a ação do empreendedor para a criação e desenvolvimento de uma nova empresa.
Liñán e Chen, (2009)	A intenção empreendedora indica o esforço que a pessoa está disposta a fazer para realizar um comportamento empreendedor.
Peng, Lu e Kang (2012)	As intenções empreendedoras do indivíduo são as variáveis importantes para prever seus comportamentos empreendedores, agindo como uma orientação mental influenciando a escolha do empreendedorismo.
Liñán e Fayolle (2015)	Intenção empreendedora determina a ação empreendedora.
Lortie e Castogiovanni (2015)	Juntos, atitude pessoal, normas subjetivas e controle comportamental percebido têm um efeito aditivo nas intenções empreendedoras de um indivíduo. Isto significa que é possível que os indivíduos tenham intenções empreendedoras elevadas, embora um ou dois dos antecedentes que precedem suas intenções possam ser baixos.
Israr e Saleem (2018)	Intenção empreendedora surge com a ideia ou pensamento cultivado pelos indivíduos em relação ao futuro trabalho por conta própria através da criação de empresas.
Lopes et al. (2020)	Intenção empreendedora representa o nível de vontade, conveniência, viabilidade ou autonomia que um indivíduo possui para iniciar uma empresa por vontade e ambição pessoais.
Gielnik, Bledow e Stark (2020)	As intenções empreendedoras refletem a disposição das pessoas de investir esforços na realização de atividades empreendedoras para iniciar um negócio, como reunir recursos e estabelecer procedimentos operacionais

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Diante da revisão da literatura realizada acerca da educação para o empreendedorismo, que representa o contexto em que se abordou o problema de pesquisa, bem como dos

constructos Autoeficácia e Intenção Empreendedora, a fim de se evidenciar a possibilidade de inter-relacionamento entre os aspectos teóricos adotados, apresenta-se a seguir o Capítulo 3, que pretende evidenciar a interação entre os constructos da presente pesquisa.

3 INTERAÇÃO ENTRE OS CONSTRUCTOS DA PESQUISA

Para uma melhor compreensão da lógica adotada no presente estudo, após uma breve revisão da literatura envolvendo os construtos de base da pesquisa (Educação para o Empreendedorismo, Autoeficácia e Intenção Empreendedora), verificou-se diversos trabalhos estabelecendo relações entre dois destes temas, no entanto, são raros os estudos que estabelecem um relacionamento entre os três constructos simultaneamente. Isto posto, o presente capítulo pretende demonstrar a ligação lógica, a interdependência e a coerência entre diversas concepções encontradas na literatura acerca destas temáticas.

Como dito anteriormente, diversos pesquisadores baseiam-se na Teoria do Comportamento Planejado (TCP) desenvolvida por Ajzen (1991), para explicar o surgimento de intenções empreendedoras e subsequentes ações empreendedoras, como criação e crescimento de empreendimentos (NEWMAN et al., 2019). Ainda de acordo com a TCP, a autoeficácia baseia-se no nível do controle comportamental percebido por um indivíduo, que é um determinante essencial de sua intenção de se envolver em um determinado comportamento (KRUEGER; REILLY; CARSRUD, 2000). Como tal, de acordo com essa teoria, a autoeficácia promove o comportamento empreendedor por meio do aumento das intenções empreendedoras de um indivíduo (CHEN et al., 1998; NEWMAN et al., 2019)

Ferreira, Loiola e Gondim (2017), realizaram uma ampla revisão da literatura com o objetivo de identificar em estudos empíricos, os principais preditores individuais e contextuais da IE entre estudantes universitários. Dentre os principais preditores individuais identificados estão: traços de personalidade, motivações de realização pessoal, atitude positiva, autoeficácia e percepção de controle comportamental. Um dos trabalhos identificados foi o de Gielnik et al. (2013) que analisaram um programa de educação para o empreendedorismo baseado na ação, realizado junto a 651 estudantes ugandenses, em um período de 12 meses.

Os autores identificaram um significativo efeito positivo do programa sobre a autoeficácia e sobre a intenção empreendedora dos estudantes. Isso sugere um impacto positivo de programas que incentivam o comportamento empreendedor por meio de atividades relacionadas ao conteúdo e ao planejamento da ação empreendedora (FERREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2017).

Torna-se imprescindível reiterar que crença de autoeficácia é diferente de intenção de realizar algo, enquanto autoeficácia representa o julgamento sobre a capacidade, a intenção é uma afirmação de efetivamente fazer algo. Embora a autoeficácia seja um dos principais

determinantes da intenção, os dois construtos são conceitual e empiricamente diferentes (OLIVEIRA; SILVA; BARDAGI, 2018; POLYDORO; AZZI; VIEIRA, 2010).

A autoeficácia é um preditor extremamente poderoso de comportamento orientado para objetivos em uma ampla gama de domínios, e também influencia as expectativas de resultados e os níveis de aspiração para comportamentos, que por sua vez, reforçam as intenções de uma pessoa (BANDURA, 1986). Como Ajzen (1991) afirmou na TCP, a aceção do papel do controle comportamental percebido veio do conceito de autoeficácia de Bandura. Ajzen afirma que a autoeficácia é a pré-condição mais importante para a mudança comportamental, uma vez que determina o início do comportamento de enfrentamento.

Investigações anteriores mostraram que o comportamento das pessoas é fortemente influenciado por sua confiança na capacidade de realizar esse comportamento. Como a teoria da autoeficácia contribui para explicar várias relações entre crenças, atitudes, intenções e comportamento, parece adequado associa-la também às intenções empreendedoras. Segundo Bird (1988) o conceito de autoeficácia está intimamente ligado ao desenvolvimento das intenções e do comportamento empreendedor, definindo a intenção como um estado mental que direciona a atenção de um indivíduo para um determinado objetivo (MATOS, 2012).

Muitos indicadores são usados pelos estudiosos para medir o efeito da educação para o empreendedorismo, como capacidade empreendedora, habilidade, intenção, atitude, satisfação, motivação, etc. (HAIBIN; SADAN; ABDULLAH, 2020; LOPES; LIMA; NASSIF, 2017). Para Bell (2019) a intenção é o indicador chave para explicar o comportamento, o que vai ao encontro de pesquisas que sugerem que a IE é um precursor importante, ou passo crítico, para um indivíduo se tornar um empreendedor (BELL, 2019; ZHAO et al., 2010). A partir destas premissas, desenvolver comportamentos e crenças que preveem um aumento na IE deve incentivar os alunos a dar esse passo.

A teoria do comportamento planejado de Ajzen (1991) propõe três fatores motivacionais que influenciam o comportamento; a atitude em relação ao comportamento (uma avaliação positiva ou negativa em relação ao comportamento); as normas subjetivas (pressões sociais em relação ao comportamento); e o controle comportamental percebido (percepção de dificuldade na realização do comportamento). Em termos de intenção empreendedora, esses fatores representam a preferência pessoal ou atratividade pela ideia de empreender (LIÑÁN, 2004). Assim, ter uma impressão favorável acerca desses fatores fará com que a intenção pareça mais viável. Da mesma forma, a autoeficácia está diretamente relacionada à percepção otimista de um indivíduo de suas competências para empreender (SOLESVIK, 2017).

Ao longo do tempo a intenção empreendedora pode mudar, à medida que as percepções mudam ou são modificadas por meio, por exemplo, da educação para o empreendedorismo e da experiencição. Pesquisas sugerem que a educação deve incluir aprendizado ativo e pedagogias experienciais para desenvolver competências e confiança nos estudantes (HENRY; TREANOR, 2012). A IE pode ser considerada como um reflexo do estado de espírito de um indivíduo que o leva a empreender por conta própria, sendo que quanto mais forte a intenção de um indivíduo de executar um determinado comportamento, maior a probabilidade de ele ser executado de maneira eficaz (KARIMI et al., 2012; MARESCH et al., 2016).

Adicionalmente, ter uma percepção favorável ou positiva em relação à autoeficácia, fará com que a intenção pareça mais viável. Isso pode ser alcançado de várias maneiras, como por meio do aprendizado experiencial, que está se tornando cada vez mais popular, principalmente em cursos de administração, para complementar os formatos tradicionais de ensino (PIERCY, 2013). Tais abordagens podem incluir palestras com empreendedores, elaboração planos de negócios, consultoria em negócios e estudos de caso. Tudo isso pode ajudar a desenvolver a autoeficácia individual, o que pode incentivar a intenção empreendedora (BELL, 2019; CHANG; RIEPLE, 2013; SHERMAN; SEBORA; DIGMAN, 2008).

A autoeficácia é fator relevante na previsão de intenções empreendedoras, podendo ser desenvolvida principalmente por meio de abordagens experienciais ativas, que podem ajudar a preencher a lacuna entre a educação acadêmica e o mundo real dos negócios (NABI; LIÑÁN; FAYOLLE, 2017). Salienta-se que, embora a educação para o empreendedorismo seja tradicionalmente encontrada nos cursos de administração, muitos pesquisadores apontam para a necessidade de que ela seja mais amplamente disponível (KARLSSON; MOBERG, 2013; KURATKO, 2005).

As universidades podem fornecer ambientes de aprendizado de empreendedorismo adaptados às necessidades dos alunos. Isso pode envolver o aumento da disponibilidade de disciplinas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades empreendedoras específicas (BELL, 2019; LOPES; LIMA; NASSIF, 2017), fatores que influenciam a intenção; assim, a intenção é a variável chave nos modelos que explicam situações reais que exigem uma decisão anterior, isto é, um comportamento planejado (MATTAR, 1996).

Liñán et al. (2013) testaram a teoria do comportamento planejado, analisando uma amostra de 1.005 escolas de negócios e universidades em dois países, o Reino Unido e a Espanha. Eles descobriram que aumentar o nível de conhecimento e consciência acerca do

empreendedorismo, aumenta as percepções de autoeficácia e intenções empreendedoras. Zhao et al. (2005), descobriram que a autoeficácia não apenas prevê a intenção empreendedora, mas também atua como mediadora da percepção do impacto da aprendizagem ocorrida em cursos que abordam o tema empreendedorismo, e em experiências práticas sobre o tema. Da mesma forma, um estudo recente envolvendo 114 estudantes de graduação e pós-graduação em uma universidade britânica, encontrou uma relação significativa entre a autoeficácia e as intenções empreendedoras (PIPEROPOULOS; DIMOV, 2015).

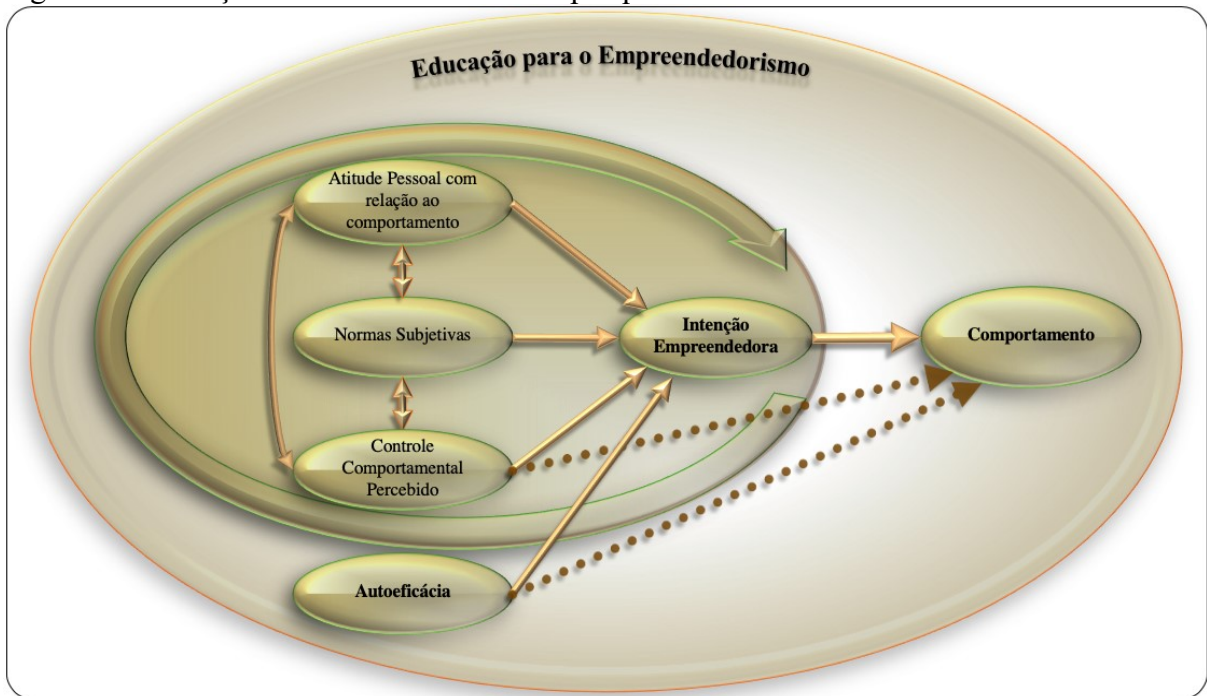
Bandura (1997) afirma que, independente de sua área ocupacional, pessoas inovadoras precisam de autoeficácia para superar o ceticismo e a possibilidade de rejeição inicial de suas inovações. É lógico que alguém com um alto senso de autoeficácia é mais propenso a tomar atitudes e assumir riscos maiores, o que pode levar a maiores retornos. Por outro lado, quando as pessoas têm pouca crença em sua capacidade de realizar uma tarefa, elas tendem a evitar situações que consideram desafiadoras (PIPEROPOULOS; DIMOV, 2015). Com base no fato de que os fundamentos teóricos da teoria sócio cognitiva dão apoio a associação entre autoeficácia e intenções empreendedoras, faz sentido esperar que a autoeficácia também possa prever o comportamento empreendedor (AMORIM NETO et al., 2018).

Considerando que a autoeficácia, de forma geral, impacta a intenção empreendedora (CHEN et al., 1998; FISHBEIN; AJZEN, 1975, 2010), pode-se afirmar que este constructo prediz satisfatoriamente as intenções e o comportamento. Em seus estudos com 471 estudantes de graduação, Travis e Freeman (2017) sugerem que os preditores das intenções interagem para prever as intenções empreendedoras dos estudantes. Ademais, segundo Hui-Chen, Kuen-Hung e Chen-Yi (2014), uma pessoa com um alto nível de conhecimento e habilidades empreendedoras, terá mais probabilidade de reconhecer oportunidades empreendedoras, desenvolvendo as atitudes pessoais, normas subjetivas e controle comportamental percebido, lembrando que todas elas levam a intenções empreendedoras. Isso enfatiza o papel de fatores como educação e treinamento que motivam e preparam os alunos para empreender (KRUEGER et al., 2000; LOPES; LIMA; NASSIF, 2017).

Neste sentido, as crenças de autoeficácia ocupam um papel importante na estrutura causal do comportamento propriamente dito, pois impactam as aspirações, as expectativas de resultado e a percepção de impedimentos ou de oportunidades (OLIVEIRA; SILVA; BARDAGI, 2018)

Diante disso, para ilustrar esta interação entre os constructos da presente pesquisa, no contexto da educação para o empreendedorismo elaborou-se a Figura 4:

Figura 4 – Interação entre os constructos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Fishbein e Ajzen (1975, 2010); Chen et al. (1998)

Diante da possibilidade de interação entre os constructos do estudo, no próximo capítulo, serão expostos os procedimentos metodológicos que se pretendem adotar para a consecução desta proposta de pesquisa, incluindo o delineamento da pesquisa e o detalhamento das técnicas de coleta e análise de dados das abordagens qualitativa e quantitativa, bem como da triangulação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, no intuito de facilitar a compreensão desta pesquisa e dos procedimentos metodológicos adotados, elucida-se que o estudo se desenvolveu no contexto das práticas de educação para o empreendedorismo já implementadas pelo projeto Educação e Atitude Empreendedoras (PEAE). Como dito anteriormente, trata-se de um projeto de desenvolvimento institucional que ocorre no âmbito da UFSM, e já implementou diversas ações com vistas ao desenvolvimento da atitude empreendedora em cerca de 10 mil alunos de graduação desta universidade, sendo criadas aproximadamente 30 disciplinas denominadas “Atitude Empreendedora”, em 20 cursos de graduação da UFSM. Ressalta-se que esta breve apresentação do PEAE e da Disciplina Atitude Empreendedora se deve pelo fato de os procedimentos metodológicos aqui propostos estarem diretamente relacionados às práticas e às atividades desenvolvidas no projeto e na disciplina, abordados em detalhes no próximo capítulo.

Especificamente, a ideia é valer-se das disciplinas Atitude Empreendedora na Prática, concebidas no PEAE, pautadas nos princípios da educação para o empreendedorismo. Estas disciplinas foram escolhidas por adotarem práticas educacionais inovadoras, pautadas na interdisciplinaridade, experiência e protagonismo do aluno.

A seguir discorre-se sobre o caminho metodológico percorrido durante a execução da Tese. A primeira etapa deste processo passa pela apresentação do delineamento da pesquisa.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, diante do objetivo proposto – Analisar a implementação da disciplina AEP, a partir das práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, e sua influência sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores – utilizou-se a abordagem mista – qualitativa e quantitativa – de natureza descritiva, aplicada e exploratória, com base em pesquisa empírica e, como estratégia de coleta de dados, a aplicação de questionários, instrumentos de avaliação, entrevistas e observação. Ressalta-se que o foco principal deste estudo são os indivíduos sujeitos de pesquisa, submetidos por vezes à estímulos e contextos diferenciados entre si, por isso optou-se pela não adoção do estudo de caso, visto que o objetivo deste método é investigar fenômenos inseridos em seu próprio contexto (EISENHARDT, 1989; YIN, 2015).

Todas as abordagens, etapas, estratégias e técnicas adotadas, serão detalhadas no decorrer desta seção. Adicionalmente, para proporcionar uma visualização geral da classificação e do delineamento da pesquisa, elaborou-se a Figura 5:

Figura 5 – Delineamento metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Oliveira (2011).

Para Baptista e Cunha (2007), os procedimentos metodológicos devem ser escolhidos de acordo com o tipo de pesquisa a ser desenvolvida e o problema a ser respondido. Existem questões de pesquisa que exigem uma abordagem qualitativa, por envolverem indivíduos com comportamentos distintos e outras particularidades que não seriam contempladas em uma pesquisa puramente quantitativa. Em contrapartida, há pesquisas em que a abordagem quantitativa é a mais adequada, isso nos leva ao entendimento de que não é a metodologia que determina a pesquisa, e sim o problema que se pretende resolver (GOMIDES, 2002; GRESSLER, 2004).

Para a realização desta pesquisa, adotou-se a abordagem mista, valendo-se de enfoques qualitativos e quantitativos, pois além dos aspectos comportamentais das unidades de análise, que pressupõem a utilização de métodos qualitativos, como a entrevista semiestruturada, aplicaram-se questionários para a coleta de dados quantitativos. Quanto à abordagem mista, Yin (2015) informa que esta tem o propósito de oferecer uma resposta mais robusta à questão proposta, do que aquela que seria alcançada por um delineamento unicamente quantitativo ou qualitativo.

Quanto à abordagem qualitativa, Flick (2009) destaca que este tipo de pesquisa permite a compreensão do objeto de estudo, considerando o contexto em que o mesmo esteja

inserido, sendo que dados provenientes e coletados a partir de práticas e interações do sujeito dentro de uma atividade específica, é de grande valia para esse tipo de abordagem. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006), este enfoque tem o propósito de reconstruir a realidade tal como a mesma é observada pelos atores de um sistema social pré-definido. Com frequência esta abordagem está baseada em métodos de coleta de dados sem medição numérica, sendo que regularmente questões surgem como parte do processo de pesquisa.

Esta mesma perspectiva está presente neste estudo, pois os sujeitos de pesquisa são indivíduos envolvidos em atividades específicas, no caso, as disciplinas Atitude Empreendedora na Prática, no contexto da educação para o empreendedorismo no ensino superior, que corresponde ao primeiro objetivo específico deste trabalho – Descrever o processo de criação, desenvolvimento e monitoramento de uma disciplina de Educação para o Empreendedorismo (EE) em uma IFE, e investigar as práticas interdisciplinares utilizadas na disciplina – que justifica a natureza descritiva e o uso da observação como estratégia de coleta de dados.

No que se refere à abordagem quantitativa Spratt, Walker e Robison (2004), sugerem este método é adequado quando se busca um tratamento dedutivo, com base em testes de uma teoria, relacionando-a com o fenômeno real, de forma objetiva e mensurável. Esta abordagem permite a explicação de eventos, e sobre como os fenômenos ocorrem (DAL-FARRA; LOPES, 2013). Na visão de Richardson (2011), abordagens quantitativas são frequentemente aplicadas em estudos descritivos, quando procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos.

Em função disso, esta proposta de pesquisa é aderente a este tipo de abordagem, pois busca estabelecer relações entre as atividades de EE desenvolvidas na disciplina AEP, com autoeficácia e intenção empreendedora dos alunos. Outro aspecto que merece destaque em relação a isso é o que está evidenciado no segundo e terceiro objetivos específicos, pois buscam verificar os níveis de autoeficácia de estudantes, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE, e verificar os níveis de intenção empreendedora de acadêmicos, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE, respectivamente.

Cabe salientar que tanto abordagens qualitativas como quantitativas podem ser usadas para estudar ou descrever o comportamento humano em contextos específicos (COZBY, 2003), e como pretende-se utilizar as duas abordagens complementarmente, pode-se afirmar que, em se tratando de abordagem de pesquisa, esta proposta classifica-se como mista.

No que se refere à abordagem mista, Creswell (2014) afirma que existe a tendência de que pesquisador baseie as alegações de conhecimento, em elementos pragmáticos, centrados

no problema, empregando-se estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial. Segundo Paranhos et al. (2016), para que isso ocorra adequadamente, é necessário que o pesquisador pondere a combinação de métodos durante as diferentes etapas da pesquisa, como na definição das unidades de análise e amostra, estratégia e técnicas para coleta de dados e técnicas de análise.

A coleta neste tipo de abordagem busca recolher informações numéricas, com o uso de instrumentos (questionários), e informações textuais, obtidas por meio de entrevistas. Desta forma, o banco de dados final será representado tanto por informações quantitativas quanto qualitativas (CRESWELL, 2014). O autor informa ainda, que a utilização de métodos mistos vem se consolidando com a evolução pela qual o campo da pesquisa passa, aliado ao fato de se constituir uma abordagem que procura utilizar os pontos fortes de cada uma das metodologias.

Os dados quantitativos, como números e indicadores, podem ser analisados com auxílio de testes estatísticos como média, mediana, variância, dentre outros, revelando informações confiáveis a respeito de um grande número de dados. Por outro lado, ainda segundo Creswell (2014), as técnicas qualitativas, como entrevistas semiestruturadas, faz uso das falas dos entrevistados para fornecer informações, proporcionando outras perspectivas sobre o tema e desvelando aspectos subjetivos do fenômeno estudado. Combinar abordagens qualitativas e quantitativas, valendo-se de métodos mistos, pode trazer complementariedade entre potencialidades de cada uma delas, além de suprir as carências de ambas (FLICK, 2009). Diante das potencialidades e limitações de ambas as técnicas, quando utilizadas separadamente, o método misto se justifica, pois propõe a utilização do melhor de cada uma para responder uma questão específica (PARANHOS et al., 2016).

Em função do objetivo desta proposta: Analisar a implementação de práticas interdisciplinares na educação para o empreendedorismo – que caracteriza a abordagem qualitativa – e sua influência sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora – que caracteriza a abordagem quantitativa – de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores; pode-se evidenciar aderência das referidas abordagens para esta proposta de estudo. Quanto à natureza, a pesquisa classifica-se como descritiva, aplicada e exploratória, pois apresenta aspectos congruentes com tais arranjos, pormenorizados a seguir.

Segundo Triviños (1987), pode-se classificar uma pesquisa como descritiva, no momento em que o pesquisador busca registrar e descrever os fatos observados, procurando identificar e detalhar tais fenômenos. Para Vergara (2014), pesquisas descritivas visam identificar as características de determinada população ou fenômeno, e envolvem o uso de

técnicas diferenciadas de coleta de dados, como por exemplo, a observação (RAMPAZZO, 2005).

Neste sentido, resgatando-se o primeiro objetivo específico desta Tese – Descrever o processo de criação, desenvolvimento e monitoramento de uma disciplina de Educação para o Empreendedorismo (EE) em uma IFE, e investigar as práticas interdisciplinares utilizadas na disciplina – pode-se constatar que o mesmo apresenta tais peculiaridades, pois almeja retratar como e em que circunstâncias se deu, ou se dá, a concepção das referidas disciplinas, caracterizando este processo de criação passo-a-passo; o que dá coerência para adoção do enfoque descritivo para este estudo.

Já a natureza aplicada, na visão de Thiollent (2009), concentra-se em problemas reais presentes nas atividades e rotinas, seja de instituições, organizações ou indivíduos. Para o autor pesquisas de natureza aplicada têm como característica empenhar-se na identificação e solução de problemas. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que pesquisas aplicadas objetivam gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Portanto, revelar resultados, e processos utilizados de fato em uma disciplina de educação para o empreendedorismo atestam a aplicabilidade da pesquisa (VILAÇA, 2010). O que fica evidente ao apresentar uma problemática de pesquisa que descreve situações concretas e, em que o pesquisador busca descrever situações reais de uma instituição real, com vistas a sua possível replicação. Salienta-se que a disciplina atitude empreendedora na prática, será apresentada em detalhes no Capítulo 5.

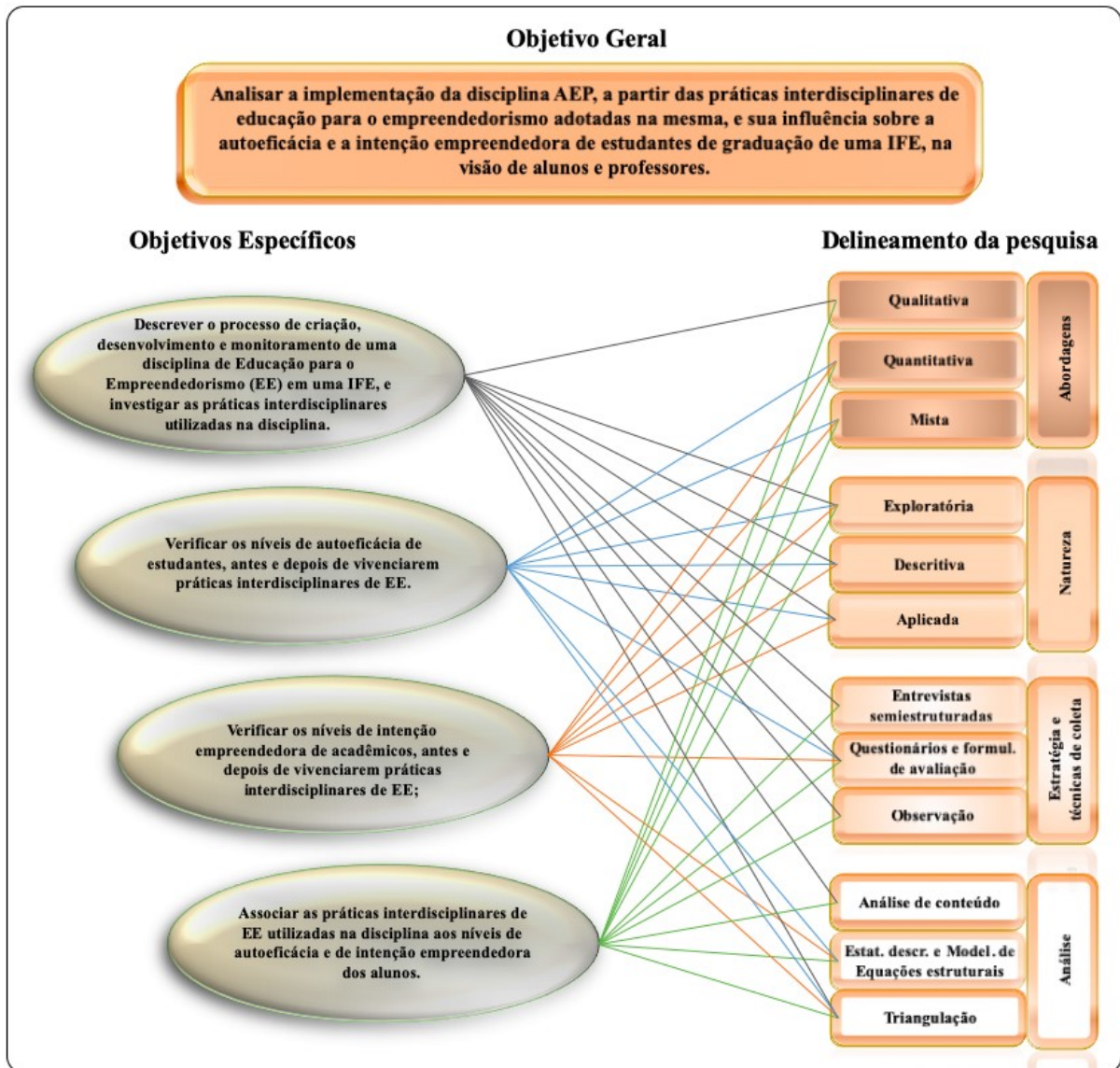
Quanto a natureza exploratória, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) caracteriza-se por investigar temas ainda pouco estudados, podendo proporcionar uma nova visão, ou visões diferentes do problema em questão, principalmente quando analisado sob uma ótica específica; como a da educação para o empreendedorismo. Segundo Barbarán (1999) e Gerhardt e Silveira (2009) caráter exploratório confere à pesquisa uma maior flexibilidade quanto ao planejamento e direcionamento dos eventos, neste sentido, a adoção de diferentes estratégias pode contribuir para um melhor entendimento dos fenômenos que se pretende estudar, pois diversifica as formas e circunstâncias em que os dados são coletados. Este propósito fica evidente no segundo objetivo específico – Verificar os níveis de autoeficácia de estudantes, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE – e no terceiro objetivo – Verificar os níveis de intenção empreendedora de acadêmicos, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE – no momento em que buscam elucidar e trazer à tona dados e informações de indivíduos que vivenciaram situações

específicas, como no caso da disciplina Atitude Empreendedora na Prática. Cabe salientar que estes objetivos também apresentam traços de natureza descritiva e aplicada.

Nesta perspectiva, Prodanov e Freitas (2013), afirmam que pesquisas de natureza exploratória permitem o estudo do tema sob diversas perspectivas, como entrevistas com indivíduos que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. O intuito do quarto objetivo – Associar as práticas interdisciplinares de EE utilizadas na disciplina aos níveis de autoeficácia e de intenção empreendedora dos alunos – bem como dos demais objetivos, aderem a estas premissas, pois busca explorar e elucidar a temática proposta, na perspectiva dos participantes da presente pesquisa.

Resgatando-se o problema de pesquisa – De que forma a implementação da disciplina AEP, a partir das práticas interdisciplinares na educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, influencia a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores? –, pode-se perceber a sustentação da lógica de execução da pesquisa, bem como a suposição de influência entre variáveis, pois estes aspectos foram definidos com base neste problema. Para uma melhor visualização da lógica adotada, e da coerência entre os objetivos e a classificação da pesquisa, elaborou-se a Figura 6, a fim de ilustrar a associação entre os objetivos do estudo e o delineamento de pesquisa proposto nesta seção.

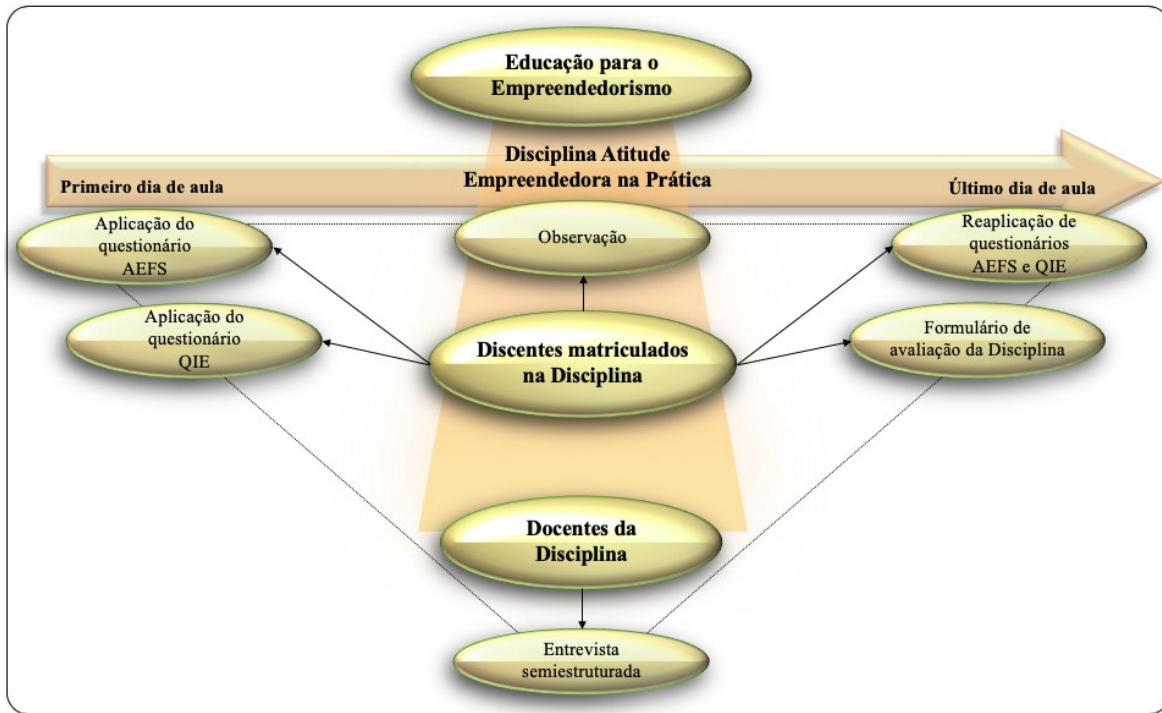
Figura 6 – Associação entre os objetivos e o delineamento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Tendo em vista a abordagem mista, a lógica desta pesquisa exige uma ação rígida e efetiva do pesquisador no controle, análise das variáveis sobre o objeto, distribuição das unidades de análise e amostra, bem como das etapas e técnicas para da coleta de dados. Para facilitar a visualização dos procedimentos adotados, elaborou-se a Figura 7, que sintetiza as fases e estratégias que norteou a execução da coleta de dados.

Figura 7 – Estratégia para coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nesta perspectiva, para detalhar a lógica e a estratégia de execução deste estudo, as abordagens qualitativa e quantitativa serão apresentadas separadamente, com suas respectivas técnicas de coleta e análise dos dados.

4.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

Com relação à abordagem qualitativa, Sampieri, Collado e Lucio (2013), apontam-na como adequada quando se busca compreender, dentre outros aspectos, a perspectiva dos indivíduos sobre os fenômenos que os rodeiam, com base em sua aprendizagem e experiências, e da forma com que os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Ambientes voltados para a educação para o empreendedorismo, que almejem influenciar comportamentos, podem ser vistos como alguns desses fenômenos, onde as pessoas assimilam os conhecimentos recém adquiridos, e os organizam com os já existentes, afetando dimensões que envolvem o comportamento empreendedor (HOLCOMB et al., 2009). Para esses autores, tais eventos podem ocorrer diretamente, quando os indivíduos aprendem por meio da experiencição, ou indiretamente, quando ocorre por meio de observação de comportamentos, ações e respectivos resultados obtidos por outras pessoas.

Creswell (2014), afirma que em pesquisas qualitativas os sujeitos de pesquisa devem, preferencialmente, ser representados por indivíduos ou grupos que estejam envolvidos em experiências similares, como no caso dos alunos e dos docentes da disciplina AEP. Os sujeitos de pesquisa, denominados unidades de análise em abordagens qualitativas, são apresentados a seguir.

4.2.1 Unidades de análise da abordagem qualitativa

As unidades de análise deste trabalho foram distribuídas em dois grupos distintos, os alunos e os docentes da disciplina Atitude Empreendedora na prática, ofertadas no segundo semestre de 2018 e no primeiro e segundo semestres de 2019. Foram entrevistados 11 Docentes da disciplina, o que representa a totalidade de docentes ministrantes da disciplina. Também foi aplicado um instrumento da avaliação da disciplina, que contou com a participação de 118 dos 122 alunos matriculados. O referido instrumento compreende uma parte qualitativa, com perguntas abertas no intuito de obter a opinião geral do aluno acerca das atividades desenvolvidas na disciplina, bem como tais atividades contribuíram para sua formação. Complementarmente, o instrumento de avaliação possui uma parte quantitativa, que consiste em um questionário, que será detalhado na abordagem quantitativa.

4.2.2 Técnicas para coleta de dados qualitativos

Nesta etapa da pesquisa, a tarefa do pesquisador é coletar dados e informações relevantes para a consecução dos objetivos previamente propostos. Uma das formas mais utilizadas para estas coletas de dados é a entrevista semiestruturada (BONI; QUARESMA, 2005). Este tipo de entrevista é uma ferramenta privilegiada para pesquisadores que buscam compreender o que os informantes pensam e sua percepção sobre determinado processo (FISCHER, CASTILHOS e FONSECA, 2014). O sujeito é visto a partir de seu passado – com sucessos, falhas, contradições e ambiguidades. É examinado em relação ao seu tempo histórico, assim, revelando como ele foi influenciado pelas ideias e valores, sociais e psicológicos de seu tempo (GODOY, 2018).

As entrevistas semiestruturadas baseiam-se principalmente em perguntas abertas, o que possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve obedecer a um roteiro previamente definido, redirecionando eventuais desvios do assunto de interesse,

podendo para isso, realizar perguntas adicionais, perseguir tópicos levantados pelo respondente, que protagoniza a conversação (BABBIE, 2001).

Para a realização das entrevistas, utilizou-se um roteiro de entrevistas semiestruturado contendo 20 perguntas abertas – APÊNDICE A – elaborado e subdividido em 4 blocos: (1) quanto à história de vida, (2) quanto ao indivíduo empreendedor, (3) quanto à disciplina atitude empreendedora na prática, (4) quanto à autoeficácia e intenção empreendedora. Previamente, foram levantados dados complementares no intuito de obter informações sobre a caracterização das unidades de análise.

O primeiro bloco – Quanto à história de vida – encontra respaldo na perspectiva de Godoy (2018) que sugere a técnica história de vida busca mapear e entender os caminhos por meio dos quais os atores sociais constroem e dão sentido ao seu particular, contribuindo para que se tenha uma visão do indivíduo no contexto de sua vida, do nascimento até o momento da entrevista, ou de aspectos de sua existência que interessam ao pesquisador (GODOY, 2018).

O segundo bloco de perguntas – Quanto ao indivíduo empreendedor – investigou a percepção do docente sobre o que é um indivíduo empreendedor, bem como as características e habilidades indispensáveis para os empreendedores. O que se demonstra oportuno, visto que o docente está inserido em um ambiente de educação para o empreendedorismo.

O terceiro bloco – Quanto à disciplina atitude empreendedora na prática – buscou verificar as percepções dos docentes acerca das atividades relacionadas ao desenvolvimento da ação empreendedora no âmbito dos cursos de graduação da UFSM. Os questionamentos foram voltados para a verificação da efetividade de tais atividades, bem como possíveis lacunas existentes com relação ao fenômeno em questão. Richardson (2011) evidencia que os fundamentos da entrevista estão na convicção de que as pessoas envolvidas em um fenômeno específico têm pontos de vista, percepções ou opiniões que podem ser descobertas apenas por meio da pesquisa qualitativa.

No quarto e último bloco – Quanto à autoeficácia e intenção empreendedora – as informações foram coletadas de forma a complementar aos dados extraídos nos respectivos instrumentos quantitativos. Na literatura internacional, segundo Iaochite et al. (2016), grande parte das pesquisas relacionadas a estes temas está metodologicamente pautada em abordagens puramente quantitativas. Esses mesmos pesquisadores sugerem o desenvolvimento de novas frentes de investigação relacionadas aos enfoques qualitativos em associação aos quantitativos.

Junto aos alunos, foi aplicado um instrumento de avaliação contendo perguntas abertas acerca da disciplina, indagando os alunos sobre as habilidades que julgam importantes para um empreendedor; as atividades realizadas na disciplina que mais contribuíram para sua formação, e comentários, sugestões, elogios ou críticas específicas quanto à disciplina.

Paralelamente à realização das entrevistas junto aos docentes, e a averiguação das percepções dos alunos participantes, o pesquisador utilizou uma terceira técnica para coleta de dados qualitativos, a observação. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), trata-se de uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade, consistindo em ver, ouvir e examinar os fatos e os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo. No presente estudo ocorreu pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, buscando informações sobre a realidade dos atores no dia-a-dia da disciplina AEP, principalmente pela observação direta, gravação de vídeos e áudios para posterior transcrição e análise.

No tópico seguinte, apresentam-se as técnicas utilizadas para a análise dos dados qualitativos.

4.2.3 Análise da abordagem qualitativa

Os relatos obtidos nas entrevistas e demais fontes de dados qualitativos fornecem, segundo Boni e Quaresma (2005), um material extremamente rico para análise. Neles, pode-se encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual. Para esse fim, utilizou-se as técnicas de análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (2014).

A análise de conteúdo é uma técnica vastamente utilizada nas ciências sociais que, quando conduzida corretamente, tem o potencial de revelar muitos aspectos sobre os objetos analisados. Mesmo que tenha sido desenvolvida para estudos de comunicação social, e historicamente utilizada nestes trabalhos, a técnica também pode ser aplicada a uma grande diversidade de estudos (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). As técnicas de análise de conteúdo destinam-se a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Esse tipo de procedimento metodológico compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações extraíndo conteúdos por trás da mensagem analisada (BARDIN, 2014).

Para Câmara (2013) na aplicação da técnica análise de conteúdo, o pesquisador deve buscar compreender as características, estruturas ou modelos que estão contidos nos fragmentos de fala. Desta forma, o pesquisador deve entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, mas sem esquecer de desviar o olhar, buscando outra significação para a mensagem. Nesta etapa, o pesquisador deve efetuar recortes nos conteúdos, extraindo fragmentos que deverão ser associados às categorias de análise. Sendo que cada um desses fragmentos de conteúdo deve ter sentido completo (LAVILLE; DIONNE, 1999). Estes fragmentos devem ser interpretados fazendo-se uso de inferências, que nada mais são que operações lógicas, nas quais se admite uma proposição, em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas cientificamente. Além disso, a análise de conteúdo auxilia na prospecção à descoberta, enriquecendo um possível caráter exploratório do estudo em questão (BARDIN, 2014).

Para o desenvolvimento desta pesquisa apresentam-se decorrer desta seção, os passos de análise utilizados.

Passos de análise da abordagem qualitativa:

1. Transcrição das entrevistas, vídeos e instrumentos de avaliação;
2. Leitura flutuante;
3. Sumarização do material transcrito;
4. Elaboração do quadro protocolo de entrevistas;
5. Análise descritiva;
6. Análise das categorias a priori;
7. Definição e análise das categorias não a priori.

Passo 1 – Transcrição das entrevistas, vídeos e instrumentos de avaliação

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, resultando em material empírico. Bourdieu (1999) afirma que as transcrições das entrevistas são parte integrante dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Tendo o pesquisador, dever de ser fiel ao transcrever tudo o que o entrevistado comunicou no decorrer da sua fala. A parte qualitativa (perguntas abertas) dos instrumentos de avaliação da disciplina e os vídeos gravados no decorrer das aulas, também foram transcritos. O que resultou em material empírico, contendo dados e percepções de cada docente entrevistado, e dos alunos

respondentes, de posse dessas informações brutas, aplicaram-se as técnicas de análise, iniciando-se pela leitura flutuante.

Passo 2 – Leitura flutuante

A leitura flutuante consistiu no contato inicial do pesquisador com o material já transcrito. Para Campos (2004), esta é a fase de pré-exploração das transcrições em suas totalidades, no intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para os próximos passos de análise. Representa o momento em que o pesquisador começa a conhecer o texto proveniente das falas e opiniões, consistindo em tomar contato com a totalidade do material coletado e transcrito (MINAYO, 2012).

Na leitura flutuante, existe uma interação significativa do pesquisador com o material de análise, pois com uma visão global, muitas das impressões ocorridas durante a realização das entrevistas afloram na lembrança.

Passo 3 – Sumarização do material transcrito

A sumarização das entrevistas consiste em uma redução da extensão da informação, sem prejuízo dos conteúdos relevantes. Trata-se recortes do texto obtidos por meio de um processo dinâmico e indutivo, tendo por base os objetivos do estudo e a teoria adotada. Essa etapa reduz a heterogeneidade expressiva e o volume dos textos, preparando o material para a continuidade do tratamento da informação, com vistas a sua conversão em categorias de falas.

Bardin (2014) sugere que ao final da sumarização, o pesquisador deve reagrupar os trechos por analogia, atentando para critérios semânticos, léxicos, sintéticos e de expressão. Por ser uma etapa complexa, o analista precisa ter amplo domínio do referencial teórico, da metodologia e, das técnicas de análise de conteúdo (URQUIZA; MARQUES, 2016).

Esta etapa representa uma “prévia”, um primeiro passo para a criação do protocolo de entrevistas.

Passo 4 – Elaboração do quadro protocolo de entrevistas

Este quadro foi constituído de informações oriundas da análise de enunciação e sumarização das entrevistas. A partir contribuições teóricas de Bandura (1977); Polydoro; Guerreiro-Casanova (2010); Ajzen (1991); Liñán e Chen (2009) elaborou-se um quadro

denominado de protocolo de entrevistas, para agrupar informações mais relevantes para os objetivos do estudo contidas em cada entrevista. Para sua criação os dados foram extraídos da leitura flutuante, mantendo-se a perspectiva do entrevistado, sem a interpretação do pesquisador.

O protocolo de entrevistas representa a descrição sumarizada de cada uma das entrevistas e foi constituído com base nos quatro blocos definidos para o roteiro de entrevistas. Com a intenção de estruturar a análise dos dados a partir desse protocolo, e possibilitar uma visão geral das entrevistas, o que contribui para o processo de análise dos resultados da pesquisa (MINELLO, 2014). Para uma melhor visualização do quadro protocolo de entrevistas, o Quadro 5 apresenta um modelo baseado nas pesquisas de Minello (2014), tal modelo serviu de padrão para a apresentação dos dados já sumarizados e categorizados na seção referente à “Análise da Abordagem Qualitativa”, que integra o capítulo “Análise dos Resultados.”

Quadro 5 – Modelo de Quadro Protocolo de entrevistas

Entrevistados	Dados Referentes à Biografia dos Entrevistados			Dados Referentes à Educação para o empreendedorismo		Dados Referentes aos aspectos comportamentais	
	Idade / Gênero / Curso	Treinamento sobre empreend. / Experiência docente /	História de vida / Profiss. dos pais	Indivíduo empreendedor	Disciplina atitude empreendedora na prática	Autoeficácia	Intenção empreendedora
Entrevistado 1 (E1)							
Entrevistado 2 (E2)							

Fonte: Adaptado de Minello (2014).

Passo 5 – Análise descritiva

Este passo de análise consiste na descrição do fenômeno observado diretamente pelo pesquisador, o que no caso da presente pesquisa é representado pela observação dos fatos ocorridos durante a disciplina atitude empreendedora na prática. Essas observações diretas servem como fonte de evidência e fornecem um forte alicerce para a análise descritiva, contudo, produzir a descrição não é uma tarefa necessariamente simples, podendo levar o pesquisador a possíveis armadilhas nas análises qualitativas (YIN, 2015).

A obtenção de dados utilizados na análise descritiva sobre pessoas, lugares e processos interativos também ocorre pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (GODOY, 1995),

ou seja, dos participantes da situação em estudo, aqui composto por docentes e discentes da disciplina AEP. Diante disso, este passo de análise se demonstra adequado aos objetivos e ao contexto estudado, especialmente no que diz respeito ao detalhamento acerca da criação, desenvolvimento e monitoramento, bem como das práticas interdisciplinares utilizadas na referida disciplina.

Passo 6 – Definição e análise das categorias a priori

Para Bardin (2014), durante o processo de definição das categorias, devem ser observados certos parâmetros para a escolha das mesmas. Primeiramente, cada constructo só pode estar presente em uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. As categorias também devem ser pertinentes, ou seja, respeitando as intenções do pesquisador e os objetivos da pesquisa. Carlomagno e Rocha (2016) apontam cinco regras que devem orientar a etapa de definição das categorias de análise:

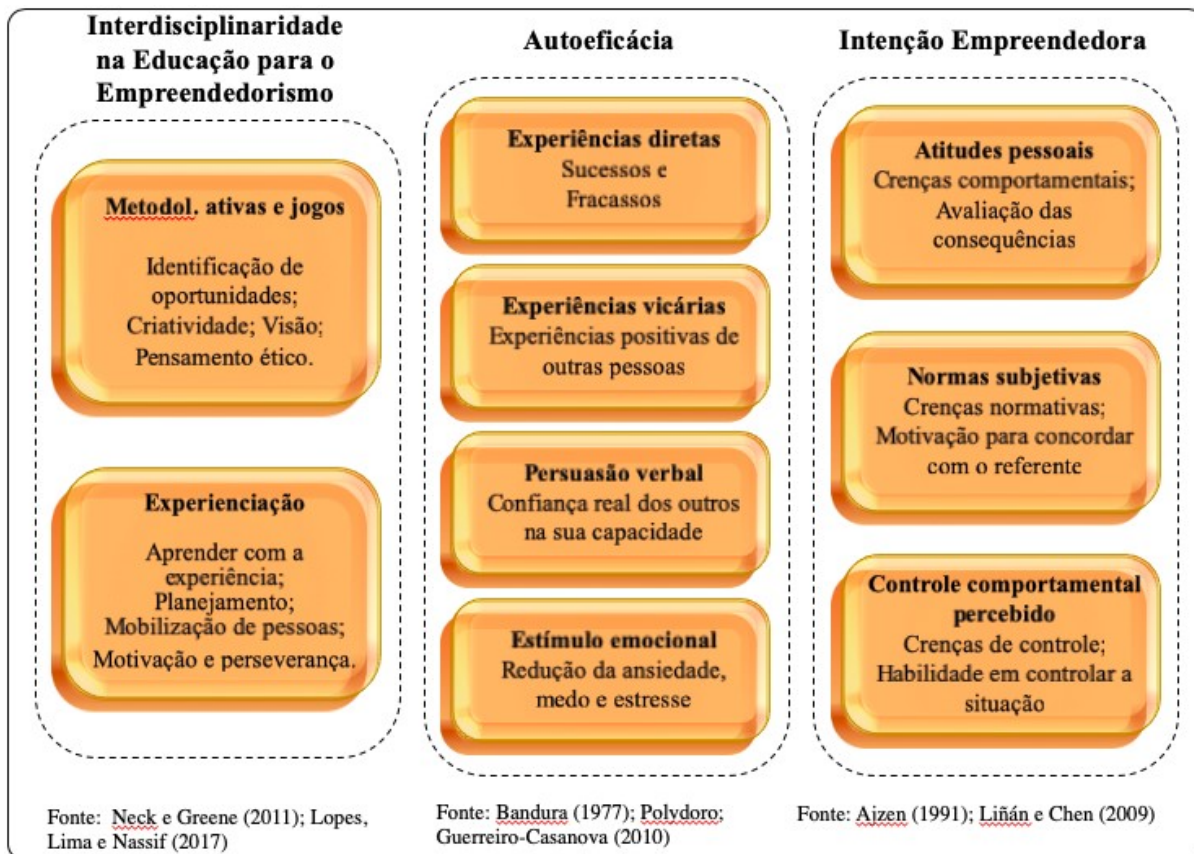
1) devem existir regras claras de inclusão e exclusão das categorias; 2) as categorias precisam ser mutuamente excludentes; 3) não podem ser muito amplas, sendo seu conteúdo homogêneo entre si; 4) as categorias devem contemplar todos conteúdos possíveis; 5) a classificação deve ser objetiva, não passível de ser codificada de forma diferente ou a interpretação do analista.

Para que a definição das categorias seja satisfatória, o pesquisador deve estar imbuído de rigor metodológico, fundamentando a escolha na teoria adotada e nos objetivos do estudo. Segundo Bardin (2014), quando o pesquisador tem a sua disposição resultados fiéis e significativos, o mesmo pode propor inferências e adiantar interpretações, sempre à luz dos objetivos, sendo esta uma etapa importante, que representa a organização da análise. Para Bardin (2014), as categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa, representando delimitações nas quais as unidades de análise devem ser colocadas ou organizadas. Esses agrupamentos constituem as categorias a priori.

Nesse sentido, após a revisão teórica anteriormente realizada foram escolhidas três abordagens de reconhecidos estudiosos em suas áreas de conhecimento. A primeira delas é baseada em Neck e Greene (2011) e Lopes, Lima e Nassif (2017), por seus estudos sobre o ensino do empreendedorismo no Brasil; a segunda baseada em Bandura (1977) e Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), por seus reconhecidos trabalhos referentes à autoeficácia; e a terceira abordagem de Liñán e Chen (2009), sobre o constructo intenção empreendedora, apoiados na TCP de Ajzen (1991). Para uma visão geral das teorias adotadas como

fundamentação do estudo, elaborou-se o Quadro 6, que apresenta sinteticamente cada quadro de referência proposto para a definição das categorias de análise a priori para este estudo.

Quadro 6 – Quadros de referência para definição das categorias a priori



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Neck e Greene (2011); Lopes, Lima e Nassif (2017); Bandura (1977); Polydoro; Guerreiro-Casanova (2010); Ajzen (1991); Liñán e Chen (2009).

Os quadros de referência nortearam a definição das categorias de análise a priori, fundamentando teoricamente os constructos adotados nesta proposta de estudo. **O primeiro Quadro – Interdisciplinaridade na educação para o empreendedorismo** – sustenta-se nas pesquisas de Neck e Greene (2011), que introduziram uma visão sobre a educação para o empreendedorismo pautada na prática, na experienciación e em problemas reais, que ensejam a interdisciplinaridade; e nas pesquisas de Lopes, Lima e Nassif (2017), que estudaram o panorama, tendências e melhores práticas de ensino do empreendedorismo no Brasil, com base no estudo publicado em 2016 pela Comissão Europeia (BACIGALUPO et al., 2016). Segundo o estudo, que serve de norte para as ações voltadas para o ensino do empreendedorismo desenvolvidas em todos os países membros, o contexto educacional deve ser alicerçado no desenvolvimento de ideias criativas, com propósito definido. Buscando o

desenvolvimento da autonomia e da capacidade de assumir a responsabilidade de agir, e criar valor sobre as ideias e as oportunidades.

O quadro – Autoeficácia – baseia-se nas pesquisas de Bandura (1977) e Polydoro; Guerreiro-Casanova (2010), onde afirmam que ambientes que proporcionem a experiência facilitam o aumento da autoeficácia. A escolha desses autores justifica-se pela relevância teórica das pesquisas sobre o comportamento por eles realizadas. Nesse sentido, existe coerência com a lógica da presente pesquisa, no momento em que se contextualiza na experiência empreendedora dos acadêmicos matriculados na disciplina atitude empreendedora na prática, visando verificar possíveis variações nos níveis de autoeficácia dos mesmos.

Outro constructo deste estudo é a intenção empreendedora, particularmente de acadêmicos que vivenciaram situações específicas no âmbito da UFSM, para tanto, propõe-se a adoção **quadro de referência – Intenção empreendedora**, fundamentado na Teoria do Comportamento Planejado (TCP), proposta por Ajzen (1991), e nos estudos de Liñán e Chen (2009), que baseados na TCP, criaram um instrumento que objetiva medir a intenção empreendedora, justamente de estudantes universitários.

A partir destes três quadros de referência, foram escolhidas as categorias de análise definidas a priori, estabelecidas com base no referencial teórico e no objetivo geral do estudo – Analisar a implementação da disciplina AEP, a partir das práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, e sua influência sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores. Diante disso, a escolha de aspectos específicos, extraídos de cada quadro de referência, leva em consideração as situações e contextos particulares em que a pesquisa transcorreu, tais circunstâncias são determinadas pelo objetivo do estudo, que definiram o contexto e os constructos estudados.

Assim, do Quadro – **Interdisciplinaridade na educação para o empreendedorismo** – optou-se por pelas subcategorias: **Metodologias ativas e jogos**, que incentivam os alunos a praticarem o empreendedorismo diante de um portfólio de pedagogias baseadas na prática, onde o aluno é o protagonista. Isso inclui iniciar negócios, jogos e simulações, bem como identificação de oportunidades e prática reflexiva. Esta escolha se deve ao fato de que a disciplina AEP consiste, dentre outras práticas, na aprendizagem baseada em problemas e projetos, em que o aluno busca identificar oportunidades, e elaborar formas criativas de solucionar problemas reais; e **Experiência**, que pressupõe aprender com a experiência, abrangendo o planejamento e mobilização de pessoas, fazendo uso de ferramentas que

auxiliam nesse aspecto, e oportunizando o trabalho em equipe, com a formação de grupos interdisciplinares; esta categoria foi adotada pois a disciplina possibilita justamente que os estudantes vivenciem experiências em torno de necessidades reais, pretendendo que o aluno confie mais nas próprias capacidades de empreender.

Do Quadro – **Autoeficácia**, adotaram-se como subcategorias de análise a priori as “**Experiências diretas**” (sucessos e fracassos), pois são os princípios que orientam as disciplinas que tenham de alguma forma relação com o ensino do empreendedorismo de maneira geral, e esta abordagem prática e centrada no aluno como protagonista, também, regem as disciplinas Atitude Empreendedora da UFSM. A segunda subcategoria de análise a priori do quadro é “**Experiências vicárias**” (experiências positivas de outras pessoas), que na presente pesquisa se dá por meio da apresentação de casos de sucesso/fracasso trazidos pelos professores, palestrantes e participação de empreendedores, que ocorrem frequentemente durante o desenvolvimento da disciplina, e até mesmo com os resultados alcançados por outros grupos dentro da mesma turma.

As experiências diretas e as experiências vicárias, também são proposições da disciplina atitude empreendedora na prática, pois visa proporcionar a experientiação prática de planejamento e criação de um empreendimento, bem como possibilita o contato com empreendedores, no intuito de agregar conhecimento a partir de suas respectivas experiências, diretas e/ou vicárias.

Do quadro – **Intenção Empreendedora**, adotaram-se as seguintes subcategorias de análise a priori: “**atitudes pessoais**”, “**normas subjetivas**” e “**controle comportamental percebido**”; por representarem a base da TCP de Ajzen (1991) e alicerce para o desenvolvimento das **intenções empreendedoras** (LIÑÁN; CHEN, 2009), consideradas antecedentes imediatas do comportamento empreendedor.

As atitudes pessoais, no contexto do empreendedorismo, referem-se à avaliação positiva ou negativa que um indivíduo faz sobre se tornar um empreendedor. Normas subjetivas representam o ambiente e suas pressões, como nível de aprovação familiar, amigos e colegas de universidade, caso o indivíduo decidisse se tornar um empreendedor. O controle comportamental percebido, que se resume à percepção que o indivíduo tem sobre facilidade ou dificuldade de se tornar um empreendedor, com base nas suas habilidades (AJZEN, 1991).

Estas três dimensões da intenção empreendedora são sugeridas pela evidente aderência com o objetivo e o contexto da pesquisa, no momento em que abrangem o ambiente, as interações e as habilidades empreendedoras, buscando contemplar fatores contextuais, cognitivos e ambientais.

Diante disso, para uma melhor visualização das categorias definidas a priori para este estudo, elaborou-se o Quadro 7:

Quadro 7 – Categorias de análise definidas a priori



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Neck e Greene (2011); Lopes, Lima e Nassif (2017); Bandura (1977); Polydoro; Guerreiro-Casanova (2010); Ajzen (1991); Liñán e Chen (2009).

Thiollent (2009) afirma que pesquisas empíricas são voltadas para a descrição de situações reais vividas por determinadas populações, em função de problemas efetivamente detectados, inclusive no campo da educação. Assim, o uso de quadros de referência em estudos deste tipo é recomendado, pois o fato de o estudo estar baseado em pesquisa empírica não autoriza o pesquisador a ignorar a necessidade estar ancorado por fundamentação teórica.

Passo 7 – Definição e análise das categorias não a priori

Para este passo da análise, foi utilizada a categoria definida não a priori em função de facilitar o surgimento de dados novos e diversificados. Assim, pôde-se aproveitar uma nova categoria emergida da fala dos entrevistados, ampliando o escopo de análise pelo incremento de dados.

Essas categorias são criadas a partir dos relatos dos entrevistados e definidas, após a leitura flutuante das mesmas, por meio de um processo de classificação dos elementos por analogia. Para isso, posteriormente à sumarização das entrevistas, criou-se o protocolo de entrevistas, que proporcionou o exame individual das unidades de análise para a comparação e verificação das semelhanças no intuito de agrupá-las de acordo com as similitudes encontradas e com os objetivos da presente pesquisa.

Assim, complementarmente às categorias de análise a priori, definidas previamente, por meio da exploração do material coletado nas entrevistas, buscou-se identificar unidades de registro semelhantes, com o objetivo de fazer a categorização a posteriori. Esta é uma ação para identificar unidades de significação, captando os sentidos das comunicações em uma tarefa para codificar segmentos de conteúdo que se mostrem como unidades com sentido (URQUIZA; MARQUES, 2016).

Após, foram realizados recortes dos conteúdos relacionados com as categorias não a priori, rubricas sob as quais se organizaram os elementos de conteúdo agrupados por similaridade de sentido (LAVILLE; DIONNE, 1999), e posteriormente analisadas, da mesma forma que as categorias a priori, fazendo-se uso das técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2014) anteriormente descritas. Para Leite (2017) a análise de conteúdo admite o uso de categorias a priori e não a priori, ou a posteriori, e destaca o papel do analista na definição das perspectivas as quais deve seguir em sua análise, destacando a relevância da teoria na definição das categorias que são a priori, ou seja, que são estabelecidas antes da análise. A autora ressalta que uma análise em que ambas as perspectivas sejam utilizadas, qualifica e confere um nível de complexidade maior e mais profundo ao trabalho.

Nesta perspectiva, ao cumprir a exploração do material, o analista pode fazer a definição das categorias a posteriori, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizado por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia por meio de inferências. (BARDIN, 2014). Apresentados os procedimentos metodológicos e passos de análise da abordagem qualitativa, a seguir, expõe-se os métodos utilizados na abordagem quantitativa.

4.3 ABORDAGEM QUANTITATIVA

Nesta seção, serão apresentadas as técnicas e procedimentos utilizados na abordagem quantitativa, que nortearam a definição da população e amostra, as técnicas para coleta de dados e as técnicas para análise de dados. Ao final da seção, apresenta-se uma figura que sintetiza e ilustra todos os procedimentos metodológicos propostos para a presente pesquisa.

4.3.1 População e amostra da abordagem quantitativa

População para a realização deste estudo é representada pelo número total de alunos de graduação da UFSM que estão matriculados na disciplina atitude empreendedora na prática

no segundo semestre de 2018, e primeiro e segundo semestres de 2019. Para o cálculo do tamanho mínimo da amostra seguiu-se os passos da Equação 4.1:

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2(N-1) + Z_{\alpha/2}^2 \cdot p \cdot q} \quad (4.1)$$

sendo:

n – tamanho da amostra mínima

N – tamanho da população;

e – erro amostral;

$\alpha = 0,05$ – nível de Significância

p = 0,5 e q = 0,5;

$Z_{\alpha/2}^2 = 1,96$ para um nível de confiança de 95%.

A amostra mínima calculada foi de 120 alunos para um nível de confiança de 95% e erro amostral de 5%. A seguir é apresentada a coleta dos dados.

4.3.2 Técnicas para coleta de dados quantitativos

Para a coleta de dados quantitativos, e no intuito de atender ao segundo e terceiro objetivos específicos deste estudo – Verificar os níveis de autoeficácia de estudantes, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE e Verificar os níveis de intenção empreendedora de acadêmicos, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE – aplicaram-se dois questionários junto à amostra. Primeiramente a escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) – ANEXO A – foi desenvolvida no por Polydoro; Guerreiro-Casanova (2010) e é constituída por 34 itens e distribuídos em uma escala tipo *Likert* de dez pontos, onde (1) significa nada capaz, e (10) totalmente capaz. A pontuação na escala total é calculada pela soma das respostas em todos os itens, dividida por pelo número total de itens, estando pontuações superiores associadas a uma maior autoeficácia na formação superior. A AEFS é dividida em cinco categorias, quais sejam a autoeficácia acadêmica, constituída por 9 itens; a autoeficácia na regulação da formação, constituída por 7 itens; a autoeficácia na interação social, constituída por 7 itens; a autoeficácia para ações proativas, constituída por 7 itens; e a autoeficácia na gestão acadêmica, constituída por 4 itens (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). A escala (AEFS) foi escolhida para auxiliar a realização deste estudo no intuito de verificar se as práticas educacionais desenvolvidas na disciplina influenciam a autoeficácia dos estudantes, no contexto da UFSM.

O segundo instrumento utilizado, é o Questionário de Intenção Empreendedora (QIE) – ANEXO B – desenvolvido por Liñán e Chen (2009) e validado no Brasil por Souza (2015) é composto por 20 itens, dividido em 3 categorias: atitudes pessoais, que referem-se à impressão positiva ou negativa que o indivíduo tem sobre ser empreendedor; normas subjetivas, que referem-se a pressão social exercida sobre o indivíduo para tornar-se ou não um empreendedor, proveniente do círculo social em que vive e controle comportamental percebido, que refere-se à percepção do indivíduo sobre a facilidade ou dificuldade de se tornar um empreendedor e sua capacidade em empreender. O QIE foi concebido com base na Teoria do Comportamento Planejado (TCP), desenvolvido por Ajzen (1991). Para Lima et al. (2015) a TCP pode auxiliar na compreensão do ensino do empreendedorismo no ensino superior, e tem o potencial de sugerir caminhos para o aperfeiçoamento da educação para o empreendedorismo.

O QIE almeja mensurar a intenção empreendedora por meio da medição da intenção mencionada e das variáveis que a influenciam (LIÑÁN; CHEN, 2009). Os três blocos do questionário, compostos pelas dimensões antecedentes da intenção empreendedora, representadas pelas atitudes pessoais, normas subjetivas e controle comportamental percebido em relação ao empreendedorismo, estão dispostos em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, onde (1) significa discordo totalmente, e (5) significa concordo totalmente.

Conforme mencionado na seção que trata da coleta de dados qualitativos, foi aplicado um instrumento da avaliação da disciplina, que contou com a participação de 118 dos 122 alunos matriculados. Além da parte qualitativa, com perguntas abertas no intuito de obter a opinião geral do aluno acerca das atividades desenvolvidas na disciplina, o instrumento de avaliação possui uma parte quantitativa, que consiste em um questionário com 18 afirmativas sobre a disciplina, e sobre o corpo docente e convidados. As afirmativas estão dispostas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, onde (1) significa discordo totalmente, e (5) significa concordo totalmente.

4.3.3 Passos da análise da abordagem quantitativa

Inicialmente, para a análise dos dados provenientes da abordagem quantitativa, utilizou-se o software Microsoft Excel® 2016 para tabular e codificar os dados oriundos da aplicação dos questionários, posteriormente esses dados foram lançados no Software Smart PLS® v. 3.3.2 para análise. Este processo visa a organização inicial dos dados numéricos, o que facilita o correto tratamento dos dados, que seguirá as orientações dos autores dos

instrumentos AEFS e QIE sobre a como realizar tais procedimentos. Posteriormente utilizou-se a técnica de modelagem de equações estruturais baseada em variâncias (*Partial Least Squares Structural Equation Modeling – PLS-SEM*).

4.3.3.1 Análise da escala de autoeficácia na formação superior (AEFS)

Para avaliar a proposta da pesquisa utilizou-se da técnica de modelagem de equações estruturais baseada em variâncias (*Partial Least Squares Structural Equation Modeling – PLS-SEM*) e a variável “turma” será utilizada como efeito moderador. A turma 1 é formada pelos estudantes do curso “X₁”, a turma 2 pelos estudantes do curso “X₂”, a turma 3 pelos estudantes do curso “X₃”, a turma 4 pelos estudantes do curso “X₄”, e a turma 5 formado pelos estudantes do curso “X₅”. A abordagem PLS-SEM se concentra na maximização da variância explicada nas dimensões endógenas (HAIR Jr.; GABRIEL; PATEL, 2014; HAIR Jr. et al., 2017).

Primeiramente elaborou-se o modelo de caminho da Escala de Autoeficácia (AEFS) com as cargas fatoriais entre os indicadores e as dimensões, os coeficientes estruturais entre as dimensões e o efeito de moderação pré (1) e pós (2) aplicação da disciplina. Buscando apresentar nas dimensões os valores do coeficiente de determinação R² que mede a proporção da variância das dimensões endógenas e do efeito moderador (BIDO; SILVA, 2019). A avaliação sistemática do modelo foi realizada em duas etapas: avaliação do modelo de mensuração e a avaliação do modelo estrutural e suas pressuposições descritas no Quadro 8.

Quadro 8 – Avaliação sistemática dos resultados PLS-SEM

(continua)

Avaliação do Modelo de Mensuração		
Teste	Crítérios	Conceito
Consistência Interna		
Alfa de Cronbach (α).	$0,7 < \alpha < 0,95$	É a estimativa da confiabilidade baseada nas intercorrelações das variáveis observadas. (HAIR Jr. et al., 2017)
Confiabilidade Composta (ρ_c).	$0,7 < \rho_c < 0,95$	É a verificação de as dimensões são “não viesadas”. (HAIR Jr. et al., 2014)
Validade Convergente		
Variância Média Extraída – VME	$VME > 0,5$	É a porção que os dados são explicados pelas dimensões. (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014)
Validade Discriminante		
Cargas Fatoriais Cruzadas (CFC)	$CFC_{original} > CFC_{demais}$	É a correlação da variável com as dimensões. (RINGLE; SILVA; BIDO, 2019)
Crítério Fornell-Larcker.	$\sqrt{VME} > r_{VL}$	É a comparação das raízes quadradas das VME's com as correlações de Pearson. (FORNELL; LARCKER, 1981)

Quadro 8 – Avaliação sistemática dos resultados PLS-SEM

(conclusão)

Critério <i>Heterotrait-Monotrait Ratio</i> (HTMT).	HTMT < 0,9 LS _{97,5%} (HTMT) < 1,0	É um critério mais eficiente que o de Fornell-Larcker, vem a ser uma estimativa da correlação entre as dimensões. (NETEMEYER; BEARDER; SHARMA, 2003)
Avaliação do Modelo Estrutural		
Avaliação da Colinearidade (VIF)	VIF < 5	A existência de fortes correlações entre as dimensões, indica problemas de colinearidade. (HAIR Jr. et al., 2017)
Tamanho do efeito (f^2); Confirmado pelo método <i>Boostrapping</i> .	$0,02 \leq f^2 \leq 0,075$ (pequeno efeito); $0,075 < f^2 \leq 0,225$ (médio efeito); e $f^2 > 0,225$ (grande efeito).	Avalia a utilidade de cada dimensão para o ajuste do modelo. (COHEN, 1988; HAIR Jr. et al., 2014).
Coefficiente de Explicação (R^2); Confirmado pelo método <i>Boostrapping</i> .	$0,02 \leq R^2 \leq 0,075$ (efeito fraco); $0,075 < R^2 \leq 0,19$ (efeito moderado); e $R^2 > 0,19$ (efeito forte).	Avalia a porção da variabilidade da dimensão preditora. (COHEN, 1988)
Validade do coeficiente estrutural (beta); Confirmado pelo método <i>Boostrapping</i> .	$t_c > 1,96$ ($p < 0,05$)	Avalia a significância do valor do coeficiente estrutural (confirmação da hipótese). (LOPES et al., 2020).
Relevância preditiva (Q^2); Confirmado pelo método <i>Blindfolding</i> .	$Q^2 > 0$	Avalia a acurácia do modelo final. (HAIR Jr. et al., 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Ringle, Silva e Bido (2014) e Lopes et al. (2020).

Posteriormente, foram calculadas as correlações, o alfa de Cronbach, a confiabilidade composta e a Variância Média Extraída (VME) para o modelo de mensuração de autoeficácia pré e pós a disciplina.

4.3.3.2 Análise do Questionário sobre Intenções Empreendedoras (QIE)

Da mesma forma que na análise da (AEFS), para a análise da QIE, utilizou-se a técnica de modelagem de equações estruturais baseada em variâncias (*Partial Least Squares Structural Equation Modeling – PLS-SEM*) e a variável “turma” será utilizada como efeito moderador. A turma 1 é formada pelos estudantes do curso “X₁”, a turma 2 pelos estudantes do curso “X₂”, a turma 3 pelos estudantes do curso “X₃”, a turma 4 pelos estudantes do curso “X₄”, e a turma 5 formado pelos estudantes do curso “X₅”.

Também foi elaborado o modelo de caminho do Questionário sobre Intenções Empreendedoras (QIE) com as cargas fatoriais entre os indicadores e as dimensões, os coeficientes estruturais entre as dimensões (valores de betas do modelo estrutural) e o efeito de moderação pré (1) e pós (2) aplicação da disciplina. Buscando apresentar nas dimensões os valores do coeficiente de determinação R^2 que mede a proporção da variância das dimensões

endógenas e do efeito moderador (BIDO; SILVA, 2019). A avaliação sistemática do modelo também foi realizada em duas etapas: avaliação do modelo de mensuração e a avaliação do modelo estrutural e seguindo as mesmas pressuposições descritas no Quadro 8, apresentado na seção anterior. Posteriormente, foram calculadas as correlações, o alfa de Cronbach, a confiabilidade composta e a VME para o modelo de mensuração de intenção empreendedora pré e pós a disciplina.

Complementarmente, tanto para a AEFS, para a QIE, e para a parte quantitativa do instrumento de avaliação da disciplina, adotaram-se testes estatísticos descritivos, relacionados às medidas de tendência central, como média, e também relacionados às medidas de dispersão, como variância e desvio padrão. Buscando sintetizar e tornar compreensível, de forma concisa, as informações existentes em um ou mais conjuntos de dados e que utiliza números para descrever fatos, é chamada, de forma bastante apropriada de estatística descritiva (STEVENSON, 1989).

Para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes do conjunto de resultados observados, e comparar tais resultados entre dois ou mais conjuntos, bem como os resultados pré e pós realização da disciplina, utilizaram-se ferramentas descritivas de vários tipos, como gráficos e tabelas, e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias (REIS; REIS, 2002).

Por fim, diante das diferentes fontes de dados e abordagens apresentadas no presente capítulo, e no intuito de reduzir a possibilidade de conclusões enviesadas, ou limitadas por imperfeições de um ou de outro método adotado, sugere-se que os resultados obtidos sejam submetidos às técnicas de triangulação (MAXWELL, 2005), tema da próxima seção.

4.4 TRIANGULAÇÃO

As pesquisas nas ciências sociais percorreram um longo caminho, desde os dias em que pesquisadores buscaram medidas puras e estratégias de análise diretas. Passando a basearem-se na utilização de várias fontes e formas de coleta e de medição, configurando projetos multimétodo, e estratégias de análise que buscam indicar as múltiplas causas e padrões interativos, próprios da vida em sociedade (HEATH, 2015).

Patton (2014) associa a objetividade da ciência ao uso de instrumentos que teoricamente não dependam de habilidades ou percepções humanas. No entanto, reconhece as dificuldades existentes para garantir a objetividade real em pesquisas puramente qualitativas ou quantitativas, visto que os instrumentos e questionários são concebidos por seres humanos

e, conseqüentemente, a presença de preceitos e convicções do pesquisador é praticamente inevitável. A este respeito, medidas devem ser tomadas para assegurar, tanto quanto possível, que as conclusões oriundas dos dados coletados realmente provenham das experiências e ideias dos sujeitos de pesquisa, e não das preferências pessoais do pesquisador. Neste sentido, segundo Abdalla et al. (2018), deve-se enfatizar o papel da triangulação, na redução dos efeitos subjetivos do pesquisador nos resultados da pesquisa.

A utilização da triangulação subentende o uso de abordagens mistas de pesquisa, técnicas e fontes de dados diversificadas, na tentativa de superar as dificuldades inerentes a uma ou outra técnica de investigação, sendo que para alguns pesquisadores, essa estratégia leva a uma exposição mais consistente e objetiva da realidade. Esta variedade de ações como a aplicação de um conjunto de perspectivas metodológicas e a diversificação de materiais empíricos em um único estudo, precisam ser vistas como uma oportunidade para aumentar o rigor, a diversidade e a profundidade da pesquisa no campo das ciências sociais (ABDALLA et al., 2018).

A triangulação se refere ao uso de múltiplas fontes e medidas para a construção de teorias, podendo também ser aplicada a múltiplos tratamentos e manipulações, e adotando-se múltiplas teorias, análises, analistas e metodologias (HEATH, 2015). Segundo Pizzato et al. (2019), especialmente a concepção de pesquisas que envolvam processos de ensino-aprendizagem, devem visar a possibilidade de comparar resultados, e se utilizar de diversas fontes de informação, de modo a evidenciar similitudes e distinções entre elas. Tal concepção envolve correlacionar dados entre si e compará-los, buscando fundamentação em bases teóricas, indicando a percepção de uma maior complexidade da realidade.

Isso exige também uma maior complexidade dos procedimentos metodológicos, para que os mesmos possam ser capazes de analisar um objeto ou fenômeno sob diversos prismas ou perspectivas, pois possuem vários lados e muitas formas de serem contemplados, o que dificulta sua visualização na totalidade quando observados a partir de apenas um ângulo (TUZZO; BRAGA, 2016).

Nesta mesma perspectiva, considerando a complexidade da vida contemporânea, Morin (2008) já reafirmava a necessidade da busca por parte dos pesquisadores da sua própria rota epistemológica, como forma de guiar suas próprias decisões metodológicas, pois este é o caminho que conduz a teoria e a prática, ampliando o conhecimento existente e impulsionando novos achados.

Ponderando as recomendações de Morin (2008) sobre o papel do pesquisador na geração do conhecimento, e seu dever de buscar complementaridade entre explicação e

compreensão, pensando em uma perspectiva onde não cabe uma visão singular de ciência, abrindo portas para o novo. Para Velanes (2017), é assim que um instrumento específico permite estudar um fenômeno peculiar que ganha objetivação por meio da experimentação, onde os instrumentos técnicos possuem o poder de realizar os objetos do pensamento.

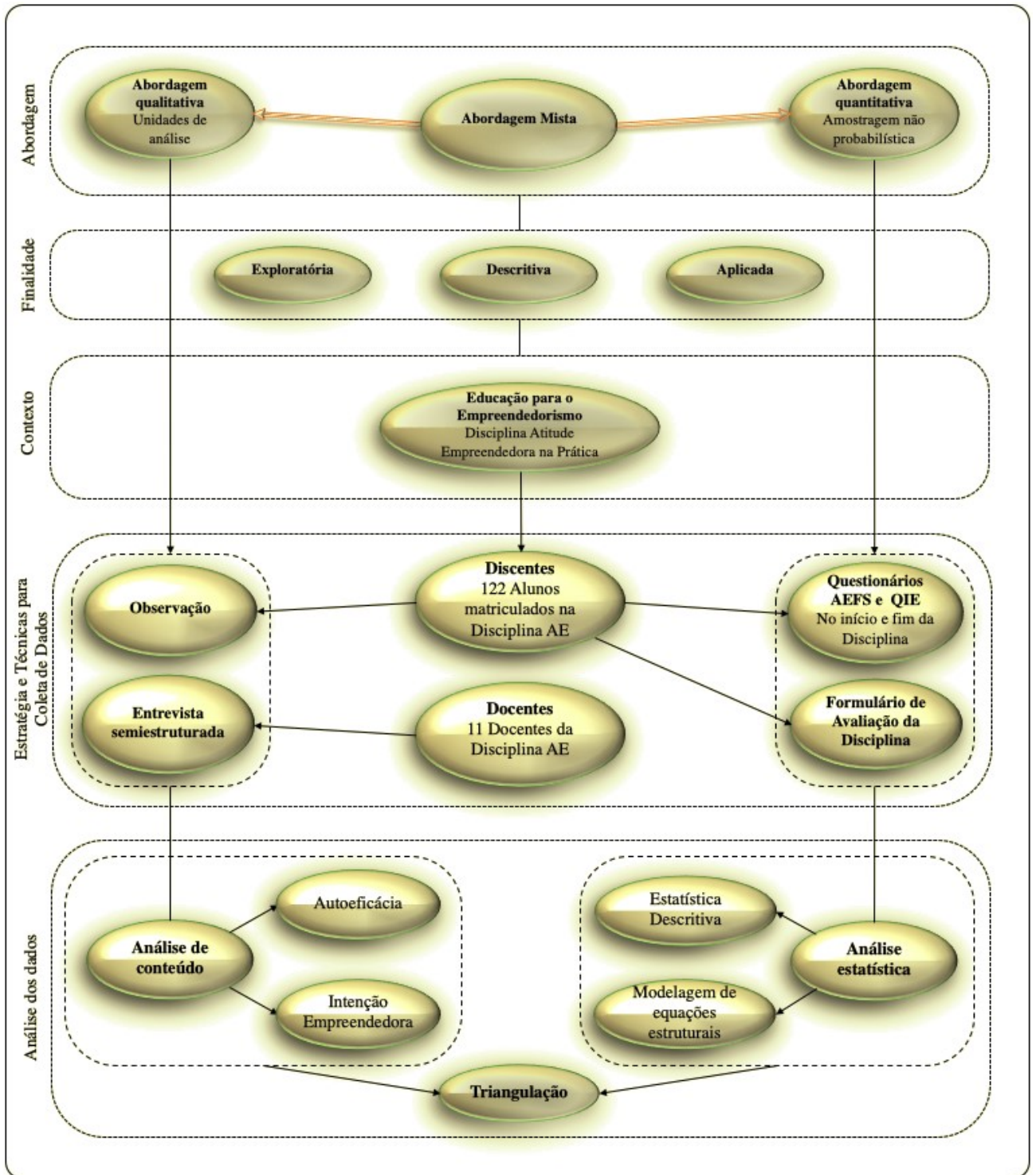
Ao final deste capítulo, no intuito de sintetizar os procedimentos metodológicos adotados e facilitar a visualização da pesquisa como um todo, apresentam-se a Matriz de Amarração (QUADRO 9) e o Desenho de Pesquisa (FIGURA 8), na sequência, a seção 4.5 tem como foco a contextualização da educação para o empreendedorismo na UFSM, e a seção 4.6 apresenta Projeto Educação e Atitude Empreendedoras.

Quadro 9 – Matriz de amarração

TÍTULO - EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR						
Problema de Pesquisa: De que forma a implementação da disciplina AEP, a partir das práticas interdisciplinares na educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, influencia a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores?						
Objetivos		Referencial Teórico	Questões de Pesquisa	Unidades de análise e amostra	Coleta de Dados	Análise dos Dados
Geral	Específicos					
Analisar a implementação da disciplina AEP, a partir das práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, e sua influência sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores.	Descrever o processo de criação, desenvolvimento e monitoramento de uma disciplina de Educação para o Empreendedorismo (EE) em uma IFE, e investigar as práticas interdisciplinares utilizadas na disciplina.	Educação para o empreendedorismo; Empreendedor e o comportamento empreendedor.	Como se deu o processo de criação, desenvolvimento e monitoramento da disciplina Atitude Empreendedora na Prática na UFSM? De que forma são aplicadas as práticas interdisciplinares utilizadas na disciplina?	Alunos de graduação matriculados na disciplina atitude empreendedora na prática no 2º semestre de 2018 e no 1º e 2º semestres de 2019; docentes da disciplina.	Escala de Autoeficácia na Formação Superior; Questionário sobre Intenção Empreendedora; Entrevista semiestruturada; Observação (vídeos); Instrumento de avaliação final	Análise de conteúdo; Análise estatística descritiva Equações estruturais de 2ª ordem
	Verificar os níveis de autoeficácia de estudantes, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE.	Autoeficácia; Fontes de autoeficácia.	Os níveis de autoeficácia dos estudantes variaram após sua participação na disciplina atitude empreendedora na prática?			
	Verificar os níveis de intenção empreendedora de acadêmicos, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE.	Intenção empreendedora; Teoria do comportamento planejado.	Os níveis de intenção empreendedora dos estudantes variaram após sua participação na disciplina atitude empreendedora na prática?			
	Associar as práticas interdisciplinares de EE utilizadas na disciplina aos níveis de autoeficácia e de intenção empreendedora dos alunos.	Educação para o empreendedorismo; Autoeficácia; Fontes de autoeficácia; Intenção empreendedora; Teoria do comportamento planejado.	De que forma podem ser associados os níveis de autoeficácia e intenção empreendedora, de acadêmicos que vivenciaram e que não vivenciaram as atividades desenvolvidas na disciplina?			

Fonte: O autor (2020)

Figura 8 – Desenho de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Apresentada a matriz de amarração e o desenho de pesquisa, antes da análise dos resultados, faz-se necessário expor a contextualização da educação para o empreendedorismo na UFSM, bem como o Projeto Educação e Atitude Empreendedoras (PEAE), pois fazem parte do contexto em que a Disciplina Atitude Empreendedora na Prática está inserida.

4.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA UFSM

O relatório *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), desde sua primeira edição brasileira, vem salientando que a capacidade empreendedora do país poderia ser ampliada significativamente se o nível da educação do brasileiro fosse incrementado, e se o sistema educacional brasileiro, inclusive as universidades, privilegiasse o ensino do empreendedorismo em seus currículos básicos (SANTOS, 2013; COBERLLINI; ANGONESE, 2013).

A Universidade Federal de Santa Maria vem se empenhando para implementar uma cultura empreendedora na comunidade acadêmica, proporcionando oportunidades de acesso ao tema para seus estudantes. Segundo Brasil Júnior (2019), que elabora o *Ranking* de Universidades Empreendedoras no país, a UFSM ficou com a 9ª colocação geral, entre as 123 Universidades estudadas em 2019, e na 5ª colocação no quesito infraestrutura.

Uma das frentes em que a UFSM atua, se dá por meio da Agência de Inovação e Transferência Tecnológica (AGITTEC), cuja missão é promover o empreendedorismo e a transformação do conhecimento científico e tecnológico em desenvolvimento sustentável e a sua proteção. A AGITTEC administra as duas incubadoras da UFSM: a Incubadora Tecnológica de Santa Maria (ITSM) e a Incubadora Pulsar.

Estas incubadoras destinam-se principalmente a projetos originados de pesquisas desenvolvidas na própria universidade, oferecendo suporte técnico, gerencial e formação complementar ao empreendedor e a sua empresa, facilitando dessa maneira o processo de inovação tecnológica nos pequenos negócios e também novas formas de networking (AGITTEC, 2020). A AGITTEC procura ampliar e intensificar as iniciativas institucionais voltadas para a disseminação da cultura empreendedora e de educação para o empreendedorismo; fortalecer a transferência de tecnologia com foco nas relações universidade-empresa e proteger o conhecimento e tecnologias geradas UFSM, contando também com espaço *coworking*, ambiente em que ocorreram a maioria das aulas de disciplina Atitude Empreendedora na Prática.

Para Coberllini e Angonese (2013), a educação para o empreendedorismo baseia-se na construção de um saber que faz uso de metodologias que contribuam para o fortalecimento de aprendizagens pessoais e sociais, preparando o jovem para o planejamento de vida futura. Para tanto, a educação para o Empreendedorismo deve incluir estratégias para aumentar a autoeficácia e a intenção empreendedora dos estudantes, envolvendo os alunos em atividades

desafiadoras, fazendo-os assumir riscos e inovarem (GUTIÉRREZ; BAQUERO, 2016).

Salienta-se que os jovens que vivenciam essas atividades, tendem a desenvolver conhecimentos e atitudes essenciais, incluindo criatividade, iniciativa, tenacidade, trabalho em equipe, compreensão do risco e sentido de responsabilidade. Ademais, reforçar a educação para o empreendedorismo nas universidades poderá também influenciar positivamente o dinamismo empresarial das nossas economias (COMISSÃO EUROPEIA, 2013).

Diante desta perspectiva, a próxima seção busca evidenciar as iniciativas de um projeto de educação para o empreendedorismo na Universidade Federal de Santa Maria – RS, denominado Projeto Educação e Atitude Empreendedoras (PEAE), em andamento na UFSM desde 2015, apresentado a seguir.

4.6 PROJETO EDUCAÇÃO E ATITUDE EMPREENDEDORAS (PEAE)

O Projeto teve início em 2015, e tem por objetivo, estimular atitudes empreendedoras nos alunos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, por meio de atividades e ações integradas entre alunos, professores e gestores da instituição, buscando desenvolver alicerce para a criação de uma universidade empreendedora.

Na visão de Etzkowitz (2013), a universidade deve considerar o desenvolvimento econômico, social e regional como um desafio, evidenciando outra perspectiva organizacional, gerando ações e atitudes empreendedoras na universidade. No atual contexto da UFSM, o PEAE visa enfrentar estes desafios emergentes na universidade, participando ativamente no desenvolvimento de novas ações e novas políticas. Estimulando atitudes empreendedoras nos alunos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, por meio de atividades e ações integradas entre alunos, professores e gestores da instituição, originando assim novos protagonistas no processo de desenvolvimento econômico social.

Na prática, o projeto primeiramente efetuou-se um levantamento informal de dados junto aos alunos de graduação da UFSM, procurando identificar, na visão dos alunos, os docentes dos diferentes centros de ensino que desenvolviam atividades diferenciadas, aplicavam metodologias e práticas inovadoras em suas disciplinas. Posteriormente, buscou-se uma aproximação com os professores mais citados pelos alunos, para que os mesmos participassem do projeto de diversas formas, inclusive na condição de Docentes da disciplina Atitude Empreendedora na Prática.

O segundo passo, foi a realização de uma coleta formal de dados, com instrumentos validados para a verificação das características, atitudes e intenções empreendedoras dos

docentes indicados, e diante dos resultados, encorajá-los a despertar atitudes empreendedoras em seus alunos. Este levantamento é feito periodicamente, o que possibilita a verificação e comparação dos índices, com o passar do tempo.

Somando-se a isso, é importante ressaltar como o PEAE tem agido com relação à educação para o empreendedorismo, identificando se os alunos e docentes possuem características ou atitudes empreendedoras, buscando contribuir para o avanço e para a expansão do conhecimento na área do empreendedorismo. Em termos de contribuição prática, o PEAE atua continuamente no desenvolvimento de novas ações com foco na educação para o empreendedorismo, capacitação docente, e desenvolvimento e aplicação de práticas e metodologias inovadoras de ensino. Para uma melhor visualização de como a Disciplina Atitude Empreendedora na Prática, se insere e compõe o PEAE, elaborou-se a Figura 9, que ilustra o ciclo de implementação do projeto na UFSM.

Figura 9 – Ciclo de implementação do PEAE



Fonte: Projeto Educação e Atitude Empreendedora (2019)

Como é possível observar, a disciplina atitude empreendedora desempenha papel relevante dentro do contexto do projeto PEAE. E exigiu um planejamento e capacitação prévia dos docentes, o que para Lopes, Lima e Nassif (2017) pode ser um gargalo para a expansão e sistematização eficaz da educação para o empreendedorismo nas universidades.

Detalhados os procedimentos metodológicos utilizados para a execução deste estudo, bem como a contextualização de educação para o empreendedorismo na UFSM e o projeto PEAE, apresenta-se a seguir a análise dos resultados desta tese.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise dos resultados, o pesquisador utilizou quatro fontes de evidências embasadas nos estudos de Yin (2015), quais sejam, a observação direta do fenômeno sendo estudado, entrevistas semiestruturadas, opiniões das pessoas envolvidas nos eventos (captadas por meio de vídeos e instrumentos de avaliação) e aplicação de questionários. A análise dos resultados desta pesquisa, está organizada e será apresentada em três etapas:

1. Análise da abordagem qualitativa;
2. Análise da abordagem quantitativa;
3. Triangulação

5.1 ANÁLISE DA ABORDAGEM QUALITATIVA

Antes de dar início à apresentação dos resultados da abordagem qualitativa, regatam-se os passos de análise já descritos nos procedimentos metodológicos.

Passos de análise da abordagem qualitativa:

1. Transcrição das entrevistas, vídeos e instrumentos de avaliação;
2. Leitura flutuante;
3. Sumarização do material transcrito;
4. Elaboração do quadro protocolo de entrevistas;
5. Análise descritiva;
6. Análise das categorias a priori;
7. Definição e análise das categorias não a priori

5.1.1 Transcrição das entrevistas, vídeos e instrumentos de avaliação

Foram transcritas 11 entrevistas semiestruturadas realizadas com Docentes da disciplina atitude empreendedora na prática, o que representa a totalidade de docentes da disciplina. Também foi aplicado um instrumento de avaliação da disciplina (ANEXO C), que contou com a participação de 118 dos 122 alunos matriculados. O referido instrumento compreende uma parte qualitativa, com perguntas abertas no intuito de obter a opinião geral do aluno acerca das atividades desenvolvidas na disciplina, bem como tais atividades

contribuíram para sua formação. Esta parte qualitativa foi respondida de forma escrita pelos alunos, e posteriormente transcrita na íntegra pelo pesquisador para o meio digital. Complementarmente, o instrumento de avaliação possui uma parte quantitativa, que consiste em um questionário, que será detalhado na análise da abordagem quantitativa.

Durante o andamento das aulas, também foram gravados 85 vídeos, principalmente em momentos em que os alunos se manifestavam, espontaneamente ou quando instigados. O tempo de duração de todos os vídeos somaram aproximadamente 02:12h (duas horas e doze minutos) de gravação. Cada uma destas fontes de dados qualitativos será apresentada a seguir de forma resumida por meio de tabelas.

5.1.1.1 Entrevistas com Docentes

A seguir apresenta-se a Tabela 1, com a relação de Docentes entrevistados, seus respectivos centros de ensino e curso.

Tabela 1 – Entrevistas com Docentes

Código	Centro de Ensino	Curso	Professores entrevistados
D01;	Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH	Administração	3
	Centro de Ciências Rurais - CCR	Agronegócio	1
D02;	Centro de Ciências Rurais - CCR	Agronomia	1
.	Centro de Ciências Sociais e Humanas -CCSH	Ciências contábeis	2
.	Centro de Tecnologia - CT	Engenharia Elétrica	1
.	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Estatística	1
D11.	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Física	1
	Centro de Ciências Sociais e Humanas -CCSH	Publicidade e Prop.	1
TOTAL			11

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

5.1.1.2 Instrumento de avaliação da disciplina

Da mesma forma, a Tabela 2, apresenta a relação de alunos que responderam ao instrumento de avaliação da disciplina (parte qualitativa), e seus respectivos cursos.

Tabela 2 – Respondentes do instrumento de avaliação da disciplina por curso

Código	Centro de Ensino	Curso	Alunos participantes
IA01; IA02; IA118.	Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH	Administração	33
	Centro de Ciências Rurais - CCR	Agronegócio	11
	Centro de Ciências Rurais - CCR	Agronomia	9
	Centro de Ciências Sociais e Humanas -CCSH	Ciências contábeis	11
	Centro de Ciências Sociais e Humanas -CCSH	Economia	2
	Centro de Tecnologia - CT	Engenharia Aeroespacial	2
	Centro de Tecnologia - CT	Eng. de Controle e Aut.	13
	Centro de Tecnologia - CT	Engenharia de Produção	3
	Centro de Tecnologia - CT	Engenharia Elétrica	14
	Centro de Ciências Rurais - CCR	Engenharia Florestal	1
	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Estatística	6
	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Física	4
	Centro de Ciências Rurais - CCR	Gestão Ambiental	1
	Centro de Ciências da Saúde - CCS	Medicina	1
	Centro de Ciências Sociais e Humanas -CCSH	Relações Internacionais	1
	Centro de Tecnologia - CT	Sistemas de Informação	1
	Centro de Ciências Rurais - CCR	Zootecnia	5
TOTAL		Cursos (17)	118

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

5.1.1.3 Vídeos

Conforme informado anteriormente, foram gravados 85 pequenos vídeos em que os alunos se manifestavam durante a realização das aulas. O áudio de todos os vídeos foi transcrito, gerando material empírico, para a análise qualitativa. Os trechos provenientes dos vídeos com relatos dos alunos, quando utilizados, estão identificados pela codificação VA1; VA2 ;...VA.... (Vídeos dos Alunos).

5.1.2 Leitura flutuante

A leitura flutuante consistiu no contato inicial do pesquisador com o material já transcrito, possibilitando conhecer o texto proveniente das falas e opiniões, consistindo em tomar contato com a totalidade do material coletado e transcrito (MINAYO, 2012).

Na leitura flutuante, existe uma interação significativa do pesquisador com o material de análise, pois com uma visão global, muitas das impressões ocorridas durante a realização das entrevistas, gravação de vídeos e aplicação dos instrumentos de avaliação, afloram na lembrança.

5.1.3 Sumarização e categorização do material transcrito

A sumarização e categorização foram feitas de acordo com as categorias de análise definidas a priori e representa uma pré-análise, onde o pesquisador se depara com o material transcrito, com o objetivo de codificar e categorizar os recortes (URQUIZA; MARQUES, 2016). A sumarização dos textos consiste em uma redução sistemática da extensão da informação, idealmente realizada sem prejuízo dos conteúdos relevantes. Essa etapa reduz a heterogeneidade expressiva e o volume dos textos, preparando o material para a continuidade do tratamento da informação (MADEIRA et al., 2011).

Este passo representa uma “prévia”, um primeiro passo para a criação do protocolo de entrevistas.

5.1.4 Elaboração do quadro protocolo de entrevistas

O protocolo de entrevistas foi elaborado para apresentar uma descrição sumarizada e categorizada de cada uma das entrevistas e foi construído com base nas categorias de análise e nos quatro blocos definidos para o roteiro de entrevistas. Com a intenção de estruturar a análise categorial, este protocolo possibilita uma visão geral das entrevistas, o que contribui para o processo de análise dos resultados da pesquisa (MINELLO, 2014). O quadro protocolo de entrevistas é representado pelo Quadro 10.

Quadro 10 – Quadro Protocolo de entrevistas

(continua)

Docentes Entrevistados (D01; D.; D11)	Dados Referentes à Biografia História de vida dos Entrevistados			Dados Referentes à Educação para o empreendedorismo		Dados Referentes aos aspectos comportamentais	
	Idade / Gênero / Curso	Treinamento sobre empreend. / Experiência docente / Exerceu ativ. empreend.	Profiss. dos pais / Escolha da profissão	Percepção sobre o Indivíduo empreendedor	Pontos fortes da Disciplina atitude empreendedora na prática	Como desenvolver a Autoeficácia em sala de aula	Como desenvolver a Intenção Empreendedora em sala de aula
Entrevistado 1 (D01)	45 anos Masculino Estatística	Sim 14 anos Não	Pai e Mãe: Microempresários Pensava em empreender, ser músico ou ser professor	Deve ter disciplina; ser gestor de equipes; Conhecer ferramentas de gestão; Resiliência.	Multidisciplinaridade e interdisciplinaridade; Protagonismo do aluno.	Experienciação da atividade empreendedora; Casos de sucesso apresentados.	Ferramentas de gestão; Jogos; <i>Brainstorm</i>
Entrevistado 2 (D02)	33 anos Masculino Administração	Sim 6 anos Sim	Pai: Veterinário e microempresário; Mãe: Servidora Pública / A qualificação constante fez surgir a oportunidade de ser professor.	Autonomia; Autoconfiança; Iniciativa; Planejamento e persistência.	Desenvolver habilidades técnicas e comportamentais.	Experienciação prática; Estimular habilidades comportamentais, bons exemplos de sucesso.	Mostrando que é possível; Apresentando as técnicas necessárias.
Entrevistado 3 (D03)	47 anos Masculino Ciências contábeis	Sim 22 anos Sim	Pai: Contador e microempresário Mãe: Técnica em contabilidade Influência do Pai	Ser criativo; Corajoso; Autocrítico; Saber planejar.	Interdisciplinaridade de alunos e professores; Empreendedores convidados;	Aprender com as experiências	Mostrar a realização pessoal; Exemplos de pessoas próximas e ex-alunos; Ferramentas de gestão.

Quadro 10 – Quadro Protocolo de entrevistas

(continua)

Entrevistados	Dados Referentes à Biografia História de vida dos Entrevistados			Dados Referentes à Educação para o empreendedorismo		Dados Referentes aos aspectos comportamentais	
	Idade / Gênero / Curso	Treinamento sobre empreend. / Experiência docente / Exerce ativ. empreend.	Profiss. dos pais / Escolha da profissão	Percepção sobre o Indivíduo empreendedor	Pontos fortes da Disciplina atitude empreendedora na prática	Como desenvolver a Autoeficácia em sala de aula	Como desenvolver a Intenção Empreendedora em sala de aula
Entrevistado 4 (D04)	51 anos Feminino Agronegócio	Sim 25 anos Sim	Pai: Representante comercial Mãe: Professora Influência da família	Coragem; Motivação; Humildade; Atitude; Liderança.	Inovação; Dinâmicas; Interdisciplinaridade de alunos e professores	Mostrar para o aluno que ele tem potencial; Palestras com empreendedores.	Desenvolver a coragem; Mostrar casos de sucesso; Ferramentas de gestão.
Entrevistado 5 (D05)	60 anos Masculino Agronomia	Sim 20 anos Sim	Pai: Servidor Público Mãe: Microempresária Ocorreu de forma ocasional, vocaçào	Ousadia; Coragem; Sonhador; Capacidade de planejar; Gestão de grupo.	Interdisciplinaridade; Tirar o aluno da zona de conforto	Trazer experiências reais; Fazer com que o aluno acredite em si e em seu potencial.	Trazer empreendedores e expor suas experiências; Aproximar o aluno do mercado; Técnicas de gestão
Entrevistado 6 (D06)	29 anos Masculino Administração	Sim 1 ano Sim	Pai: Agricultor Mãe: Professora Durante a Pós- graduação por influência de professores	Tomada de risco; Saber se reinventar; Resiliência; Proatividade; Criatividade.	Participação de empresários; Interdisciplinaridade; Dinâmica da disciplina (se reinventa)	Trazer ex-alunos empreendedores; Experiências de sucesso.	Casos de sucesso; Palestras com empreendedores.

Quadro 10 – Quadro Protocolo de entrevistas

(continua)

Entrevistados	Dados Referentes à Biografia História de vida dos Entrevistados			Dados Referentes à Educação para o empreendedorismo		Dados Referentes aos aspectos comportamentais	
	Idade / Gênero / Curso	Treinamento sobre empreend. / Experiência docente / Exerce ativ. empreend.	Profiss. dos pais / Escolha da profissão	Percepção sobre o Indivíduo empreendedor	Pontos fortes da Disciplina atitude empreendedora na prática	Como desenvolver a Autoeficácia em sala de aula	Como desenvolver a Intenção Empreendedora em sala de aula
Entrevistado 7 (D07)	48 anos Masculino Administração	Sim 19 anos Não	Pai: Funcionário de supermercado Mãe: Do lar Naturalmente desde a graduação.	Deve correr riscos calculados; Planejamento; Rede de contatos; Autoconhecimento.	Interdisciplinaridade; Protagonismo do aluno.	Trazendo autoconhecimento ao aluno; Fazê-lo descobrir em que ele é bom.	Foco organizacional; E dar ênfase aos aspectos comportamentais.
Entrevistado 8 (D08)	28 anos Feminino Ciências contábeis	Sim 3 anos Sim	Pai e Mãe: Agricultores Sempre quis ser Professora	Corre riscos; Pensa fora da caixa; Coragem; Inovador; Busca por oportunidades.	Interdisciplinaridade de alunos e professores; Diversidade de temáticas abordadas.	Fazer o aluno se sentir mais qualificado; Experiências práticas.	Motivar o aluno; Mostrar a importância da persistência.
Entrevistado 9 (D09)	48 anos Masculino Física	Não 22 anos Não	Pai: Empresário Mãe: Dona de casa Quer ser Cientista, e a profissão de professor deu essa possibilidade.	Curiosidade; Proatividade; Iniciativa; Empatia.	Interdisciplinaridade de alunos e professores;	Exemplos de empreendimentos de sucesso; Aproximar os alunos da realidade.	Ferramentas de gestão; Motivação; Contato com empreendedores; Desenvolver aspectos comportamentais.

Quadro 10 – Quadro Protocolo de entrevistas

(conclusão)

Entrevistados	Dados Referentes à Biografia História de vida dos Entrevistados			Dados Referentes à Educação para o empreendedorismo		Dados Referentes aos aspectos comportamentais	
	Idade / Gênero / Curso	Treinamento sobre empreend. / Experiência docente / Exerce ativ. empreend.	Profiss. dos pais / Escolha da profissão	Percepção sobre o Indivíduo empreendedor	Pontos fortes da Disciplina atitude empreendedora na prática	Como desenvolver a Autoeficácia em sala de aula	Como desenvolver a Intenção Empreendedora em sala de aula
Entrevistado 10 (D10)	40 anos Masculino Publicidade e propaganda	Sim 19 anos Sim	Pai: Gerente de Jornal Mãe: Professora Vontade permanente de empreender; habilidade de comunicação.	Aceitar o risco; Capacidade de resolver problemas.	Interdisciplinaridade; Exposição das vivências dos professores.	Desenvolvendo aspectos humanos; Visão de futuro.	Implementando a cultura empreendedora; Fator humano.
Entrevistado 11 (D11)	58 anos Masculino Engenharia Elétrica	Não 31 anos Sim	Pai: Militar Mãe: Dona de casa Durante o mestrado surgiu a vontade de ir para a docência	Inquieto; Inconformado; Proatividade; Resiliência.	Interdisciplinaridade; Melhora da comunicação dos alunos; Ferramentas de modelagem.	Exemplos de sucesso; Mostrar que é possível; Mostrar a realidade que eles vão enfrentar.	Exemplos de egressos que conseguiram empreender.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatos dos docentes da disciplina (2020).

5.1.5 Análise descritiva

De acordo com Guerra (2006), as primeiras análises da abordagem qualitativa são geralmente descritivas e empíricas, o que não diminui sua importância, pois representa o primeiro nível de abordagem do objeto de estudo. Esta descrição é realizada por meio de um detalhamento aprofundado da configuração interna das relações sociais e das relações de poder em que o objeto está imerso, fornecendo informações necessárias para a interpretação no momento seguinte (GUERRA, 2006). Para a execução deste passo de análise definido com base nos objetivos deste estudo, o pesquisador utilizou três fontes de evidências, quais sejam, a observação direta dos eventos sendo estudados, entrevistas e opiniões das pessoas envolvidas nos eventos.

Cabe aqui resgatar o primeiro objetivo específico deste estudo – descrever o processo de criação, desenvolvimento e monitoramento de uma disciplina de Educação para o Empreendedorismo (EE) em uma IFE, e investigar as práticas interdisciplinares utilizadas na disciplina – pois ao atendê-lo, facilita-se o entendimento do contexto em que a coleta foi realizada junto às unidades de análise e respondentes, bem como alicerça as demais análises relacionadas aos outros objetivos específicos.

Inicialmente apresenta-se a descrição do fenômeno observado diretamente pelo pesquisador, o que no caso da presente pesquisa é representado pela observação dos fatos ocorridos na disciplina atitude empreendedora na prática, incluindo seu planejamento e desenvolvimento. Essas observações diretas servem como fonte de evidência e embasam a análise descritiva (YIN, 2015).

Para Godoy (1995), além da observação direta do pesquisador sobre a situação estudada, para se promover uma maior densidade científica, pode-se utilizar também a perspectiva dos sujeitos de pesquisa. Tal procedimento tem o intuito de ampliar a compreensão, bem como explicar os fenômenos segundo a perspectiva dos referidos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo, aqui composto por docentes e discentes da disciplina AEP. Assim, o detalhamento acerca da criação, desenvolvimento e monitoramento bem como das práticas interdisciplinares utilizadas na referida disciplina é apresentado com base nos relatos dos atores envolvidos diretamente no processo (pesquisador, docentes e alunos), o que auxilia na compreensão do objeto de estudo. Isto posto, a seguir apresenta-se a descrição do processo de criação da disciplina AEP.

DISCIPLINA ATITUDE EMPREENDEDORA NA PRÁTICA (AEP)

a) Criação da disciplina

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Comissão Europeia (OCDE/CE, 2019), o sistema de ensino superior deve adotar uma definição clara e compartilhada do que é empreender, a fim de criar uma atitude positiva em relação ao empreendedorismo, implementando programas, projetos e disciplinas específicas acerca do tema para aumentar o interesse dos alunos pela atividade empreendedora. Porém, ainda existe muita dificuldade para se adequar os métodos de ensino e aprendizagem à formação do empreendedor, seja porque o aluno ainda não tem uma cultura de pensar o empreendedor, ou porque o corpo docente acaba se dedicando a uma carreira exclusivamente acadêmica, com pouca experiência do contexto empreendedor, experiência que pode fazer a diferença no ensino e na aprendizagem empreendedora (CARDOSO, 2017).

A OCDE/CE (2019), por meio de acordos de desempenho previstos para o período 2019-2021, que se concentram no empreendedorismo como uma questão estratégica nas universidades públicas, solicitou que estas instituições abordassem e adotassem uma agenda empreendedora em seus currículos. Diante disso, várias universidades públicas vêm implementando iniciativas no campo do ensino e da aprendizagem baseadas em atividades relacionadas à educação para o empreendedorismo, que buscam promover competências interdisciplinares em estudantes e professores.

Em meados de 2015, o Projeto Educação e Atitude Empreendedora (PEAE), que tem na sua essência a disseminação da educação para o empreendedorismo e a aplicação de práticas e metodologias inovadoras de ensino, criou a disciplina atitude empreendedora (DAE) na UFSM. Em um primeiro momento a disciplina foi implementada de maneira singular em cerca de 40 cursos de graduação da universidade. Essa singularidade foi tratada e discutida em função das diferenças, particularidades e necessidades de cada curso, mas sempre visando proporcionar um ambiente onde os alunos são incentivados a por em prática suas próprias ideias, e assumir o protagonismo da própria formação desde os primeiros encontros em sala de aula. A inserção de atividades e metodologias inovadoras, tendo como pano de fundo o empreender, pode trazer este significado, por centrar-se no aluno e nas suas ambições de vida e carreira.

A escolha dos docentes ocorreu de forma paralela à concepção da disciplina, levando em consideração os relatos e indicações de alunos de cada curso e centro de ensino. Na

prática, o PEAE primeiramente efetuou um levantamento informal de dados, conforme apresentado anteriormente nos procedimentos metodológicos, procurando identificar, na visão dos alunos, os docentes que desenvolviam atividades diferenciadas, aplicavam metodologias e práticas inovadoras em seus respectivos cursos e disciplinas. Os alunos foram indagados sobre o que, e como o professor tornava a aula mais interessante, alguns desses relatos utilizados como indicador sobre as práticas empregadas, na visão desses indivíduos, são exemplificados no quadro 11.

Quadro 11 – Exemplos de relatos da coleta informal PEAE

Aluno	O que o professor faz?	Como o professor faz?
1	“Dinamiza a aula, trazendo bastante desafios para a sala de aula.”	“Dá o conteúdo e em seguida o exercício, vai explicando durante a realização e apresentando novos problemas.”
2	“Instiga o aprendizado dos alunos com explicação que consegue realmente transmitir o conhecimento.”	Com debates em aula, além de ser prestativa e querida com os alunos.
3	“Interação com os alunos, boa didática.”	A professora passa exemplos práticos e através de uma boa oratória consegue transmitir o conhecimento com maior facilidade aos seus alunos, tornando a aula mais instigante.
4	“Associa a teoria com a prática, interagindo com a turma passa exemplos práticos que adquiriu durante suas experiências profissionais.”	Através da sua experiência prática passa o conhecimento com facilidade aos seus alunos através de exemplos do dia a dia.
5	“Professor que sempre está querendo inovar nas suas aulas, trazendo exemplos práticos e tentando fazer com que os alunos interajam na aula e entre eles.”	Passa em aula suas experiências profissionais para seus alunos, mostra a teoria na prática concretizando o conhecimento
6	“Gosta de dar algumas práticas e coisas bem reais, é organizado”	Utiliza de diversos meios para chamar a atenção do aluno, possui boa didática e "sabe" dar aulas.
7	“Faz a aula ficar divertida, interage com os alunos fazendo parecer um estudo coletivo.”	Leva pro lado prático os assuntos e trabalha com o lado da realidade.
8	“Possui uma dinâmica diferente.”	A aula é um círculo de conversa, a professora possui uma metodologia ativa onde ela expõe o conteúdo e debate com os alunos, ela também traz a aula exemplos práticos de sua vida profissional.
9	“Apresenta métodos que facilitam o aprendizado, deixando a aula mais interessante.”	Aulas somente práticas e com bastante exercícios, torna o conteúdo mais fácil de ser aprendido.
10	“Conquista o aluno, prende a atenção na aula, ensina de forma irreverente.”	Aulas tradicionais e práticas, com muita interação com a turma, apesar de serem aulas tradicionais, ele consegue tornar diferente das demais.

Fonte: Levantamento informal de dados PEAE (2015).

Nesta etapa, de forma aleatória, foram abordados durante o ano de 2015 cerca de 2.000 alunos, nos intervalos das aulas e nos centros de convivência de cada centro de ensino,

sob o pretexto de que se buscava uma disciplina em que o professor desenvolvesse uma didática inovadora e interessante. As abordagens foram realizadas por alunos bolsistas do PEAE, agindo de maneira casual, como se de fato buscasse a indicação de uma disciplina ministrada por docentes que desenvolviam práticas interessantes durante as aulas. De posse destas informações, foi feita uma pesquisa na plataforma Lattes buscando verificar os projetos, disciplinas e experiências profissionais dos professores mais citados pelos alunos.

Posteriormente, buscou-se uma aproximação com estes professores, convidando-os a se integrarem ao projeto de diversas formas, inclusive na condição de docentes da disciplina Atitude Empreendedora na Prática. Os docentes que aceitaram participar, receberam capacitação básica sobre o tema educação para o empreendedorismo, como forma de nivelamento acerca do tema que o PEAE estava inserindo na UFSM. Este nivelamento foi ministrado pelo coordenador do projeto, Professor Dr. Italo Fernando Minello, que conduziu o processo de estruturação e concepção da disciplina, com a participação dos professores convidados para se integrarem ao projeto.

Ressalta-se, contudo, que a criação e concepção da referida disciplina, e a preparação do corpo docente, ocorreram de forma simultânea, com a busca do corpo docente por diferenciais que possam fazer a diferença para o aluno, como evidenciado nas falas de D04, D06 e D07.

“Essa disciplina foi concebida de uma maneira lá no início para ser algo inovador provocando em nós professores uma atitude diferente então para termos um olhar diferente sobre o que estamos fazendo como professores e com isso no sacudi para que a gente desce uma sacudida nos alunos. Participar da disciplina atitude empreendedora tem me ajudado muito na minha dinâmica em todas as aulas, não só nesta disciplina, eu fico pensando nas estratégias e depois vejo acontecer tu vê consequências do que tu conseguiu alcançar, então eu gosto muito de estar fora da caixa” (D04)

“...posso dizer que essa disciplina demanda bastante da gente, então ela não é uma disciplina que tu vai estar na sala de aula, vai ministrar aula de manhã e lá no final tu terminou e legal, corrigiu... corrigiu prova corrigiu trabalho. Não ela não tem isso, ela não tem prova, ela não tem trabalho aquele trabalhinho que todo mundo vai lá escreve e tal, não é isso. A dificuldade dela é que ela realmente exige da gente sempre um aperfeiçoamento constante, sempre trazer novas coisas, sempre remodelar.” (D06)

“Desde o início essa disciplina tem diferenciais fantásticos o que é a concepção teórica que deu início para ela e a construção por várias mentes, por várias mãos e várias cabeças. A questão teórica porque o Italo é um grande estudioso do empreendedorismo e ele não é uma pessoa que traz o ensino do empreendedorismo ou para estudar a própria temática de uma maneira superficial, mas como teórico e que dedicou muito do seu tempo de vida a entender o comportamento empreendedor e a atitude empreendedora. Então eu acho que isso é um diferencial que não deve ser descartado que é o embasamento teórico que tem por trás de tudo isso não foi por

acaso que ela foi criada e a partir dessa base teórica vem aqui para a realidade que a gente vive.” (D07)

Para Neck e Greene (2011), educar para o empreendedorismo implica em auxiliar os alunos a entender, desenvolver e praticar as habilidades e técnicas necessárias para empreenderem no futuro, ponderando que a escolha dos métodos e práticas devem ser aplicáveis a diversos contextos e independentemente do nível de experiência do aprendiz.

Durante este processo de construção, em que os professores participaram ativamente, os docentes indicados foram encorajados a aplicar as práticas e didáticas inovadoras que foram ressaltadas pelos alunos de seus respectivos cursos, visando desenvolver as atitudes e comportamentos empreendedores dos acadêmicos, dentro da disciplina AE específica de cada curso. Diante dos resultados alcançados já nos primeiros semestres, e da convicção de que desenvolver habilidades transversais e multidisciplinares auxiliam na instrumentalização dos futuros profissionais, a disciplina caminhou para um melhor aproveitamento das oportunidades que a pluralidade de áreas dos docentes envolvidos oferecia. De acordo com Bosman (2019), uma abordagem inovadora e interdisciplinar impulsiona de forma contínua o aluno em direção ao fazer e pensar por meio do diálogo entre os campos do saber, o que incentiva e resulta em estudantes com a capacidade de pensar holisticamente e fora da caixa.

O PEAE, com esta perspectiva de que um currículo mais interdisciplinar poderia ser fundamental para fornecer aos alunos essas habilidades, por meio da construção compartilhada e colaborativa, continuou aprimorando a disciplina AE, que a partir de 2018, passou ser interdisciplinar de fato e a se chamar disciplina Atitude Empreendedora na Prática (AEP), reunindo na mesma sala de aula professores de diferentes áreas do conhecimento, e alunos de diferentes cursos de graduação. Isso reforça o caráter inovador da referida disciplina e do projeto como um todo, bem como demonstra consonância com o que a OCDE e a Comissão Europeia planejam implementar nas universidades dos países membros, até o ano de 2021.

No intuito de ilustrar como se deu esta transformação que incorporou a interdisciplinaridade à disciplina, na visão dos próprios docentes, apresentam-se a seguir, trechos das falas de D01, D02 E D06:

“Eu não conhecia o processo e fui convidado pelo professor Italo para participar da disciplina atitude empreendedora, e aí criamos a disciplina atitude empreendedora na estatística depois criamos atitude empreendedora 2 e fizemos a disciplina atitude empreendedora na prática que é essa que envolve um grupo de cinco professores de diferentes cursos e alunos. Eu tenho trabalhado nessas duas disciplinas né eu trabalho nesta específica para alunos de estatística onde eu tenho trabalhado esta

abordagem de *gameificação* especificamente nesse projeto de clube de poker para a estatística. Então eu tenho trabalhado esta abordagem do pensamento empreendedor na tomada de riscos, gamificação e decisões calculadas e o poker te traz isso.” (D01)

“Poder trazer professores e os convidados, eu falei por exemplo da fonoaudióloga e uma professora que veio convidada para contribuir, o professor da área de letras para contribuir para a questão da criatividade... as suas histórias contribuíram para o empreendedorismo. Então a interdisciplinaridade como uma interação destas diferentes áreas de conhecimento dentro, do projeto é muito legal porque o empreendedorismo ele não se sustenta somente com uma boa gestão, não se sustenta somente com uma boa técnica com um bom produto, ele se sustenta com uma convergência e uma relação de diversas áreas de conhecimento e diversas experiências.” (D02)

“Já pensou os nossos alunos lá da administração conectados com esses caras da química o que poderia dar e o professor comprou a ideia saí daqui e fui direto conversar com o professor Italo professor pensei nisso e nisso, o que o senhor acha? E ele falou: Já pensei nisso também aí eu perguntei vamos operacionalizar e ele falou vamos ou seja o professor Italo já havia pensado, o professor Hélio gostou daí e juntamos tudo isso e operacionalizamos de fato essa ideia e aí eu e o professor Italo começamos a bater na porta dos Professores professor Jacques do agronegócio com outros professores e todos toparam e aí fizemos uma primeira turma especial e foi sensacional.” (D06)

Para Lopes, Lima e Nassif (2017), a presença de alunos de diversas áreas proporciona um ambiente que estimula o pensamento divergente, e demanda que os alunos criem, inovem e experienciem. Isso faz com que os alunos se defrontem com interações e experiências em torno de problemas e necessidades, que podem ser colocados pelos próprios estudantes, por exemplo, na forma de uma oportunidade de negócio. Watson e McGowan (2020) destacam que a proposta criação de novos empreendimentos na EE, que estimule a colaboração e a cocriação, reforça a ideia de que cada participante possa se aventurar a empreender no futuro.

Por conseguinte, de acordo com a OCDE (2019), as instituições de ensino superior devem explorar métodos de ensino inovadores para estimular a mentalidade empreendedora propondo e submetendo seus alunos a situações reais, como por exemplo, iniciar uma nova empresa, o que requer conhecimento sobre planejamento, gestão, esquemas financeiros, entre outros. Tendo em mente que o termo empreendedorismo, não se resume apenas a iniciar um negócio, significa também adquirir as habilidades e competências associadas à capacidade de enfrentar problemas com uma variedade de metodologias e abordagens interdisciplinares. Isso abrange habilidades pessoais, como comunicação, proatividade, etc. (OCDE/CE, 2019).

Diante disso, utilizar o planejamento e a criação de um empreendimento como pano de fundo para a EE, associado a outras técnicas e métodos, representa uma das perspectivas que permearam a criação da disciplina, como pode ser percebido nas falas de D01, D03 e D09.

“O foco da disciplina eu acho que está na formação pessoal, para o desenvolvimento de uma parte motivacional bem forte, para uma parte deles reconhecerem que é

possível, a partir simplesmente do desejo de gerar uma ideia, um negócio que pode ter algum mercado, que pode ser benéfico para alguém então, objetivo eu acho que é as pessoas aprenderem a trabalhar em grupo e aprenderem a extrair informação e extrair colaboração dos seus pares, para chegar em um objetivo de entregar algum valor para a sociedade.” (D01)

“O foco principal da disciplina é transformar como quem não quer nada e ao mesmo tempo quer tudo, e consegue, então eu acho que a gente tem este foco, a finalidade é transformar as pessoas, transformar a mente das pessoas que tem um foco em determinado curso e não tem uma ideia de como empreender determinadas ideias. Essas práticas são muito boas, elas cumprem o objetivo de alcançar resultados, os resultados desse semestre por exemplo foram 10 planos de negócios concebidos.” (D03)

“Eu acho que é importante que esse seja o objetivo da disciplina porque ele puxa os estudantes para a realidade, na física a gente vive disso, uma realidade só existe... uma teoria que não se adapte a realidade é uma teoria que existe para nada. É importante que os alunos tenham... eu vejo que talvez esse seja o principal objetivo de todos os semestres da disciplina que cada grupo tenha um empreendimento para apresentar, e a gente até pensou na possibilidade da disciplina em que o empreendimento não necessariamente seja um negócio.” (D09)

Este ponto de vista compartilhado pelos docentes, tem como objetivo desenvolver o perfil empreendedor do acadêmico, com aulas focadas em como tirar ideias do papel, apresentar soluções, gerir projetos, realizar negociações como processos de ganha-ganha, e incentivando o compartilhar, cocriar e realizar (GIMENEZ et al., 2014). Segundo Olokundun et al. (2017), utilizar metodologias que propõem o planejamento de negócios como atividade empreendedora, envolve boa parte do processo de empreender, fazendo com que seja considerado um aspecto importante da educação para empreendedorismo, principalmente quando o professor e aluno estão engajados com a inovação e criatividade.

De acordo com Lopes, Lima e Nassif (2017), estas metodologias e técnicas inovadoras parecem se disseminar mais rapidamente quando os alunos e professores estão imbuídos em torno de uma mesma ideia, o que termina por influenciar no setor formal de educação de forma mais abrangente.

Para Jena (2020) isso pode ajudar a desenvolver habilidades empreendedoras dos estudantes, provendo-os de competências técnicas e de uma maior conscientização acerca do empreender enquanto opção de carreira, disseminando o conhecimento sobre o processo de criação de um novo negócio. Kleine (2020) destaca que o objetivo principal de ações voltadas para a educação para o empreendedorismo é desenvolver o conhecimento, engajamento e a mentalidade empreendedora do acadêmico, não se limitando exclusivamente à experiência com o empreendedorismo.

Esses são alguns dos princípios que nortearam a criação da disciplina AEP, assim, para que se possa estabelecer uma visão geral do que se espera proporcionar ao discente, apresentam-se os objetivos da disciplina atitude empreendedora na prática.

Quadro 12 – Objetivos da disciplina Atitude Empreendedora na Prática

Ementa	Objetivos
Conceito de empreendedorismo e empreendimento;	Criar oportunidades profissionais por meio da idealização de projetos e dinâmicas inovadoras e interdisciplinares.
Habilidades do empreendedor; Trabalho em equipe; Geração de ideias e solução de problemas reais;	Proporcionar situações reais e condições para que o aluno discuta e analise os princípios fundamentais do empreendedorismo, direcionando-o ao desenvolvimento de habilidades desta natureza.
Busca de Informações; Planejamento para criação de empresas; <i>Marketing</i> pessoal e empresarial.	Desenvolver competências para o reconhecimento e aproveitamento de oportunidades de negócio próprio ou de atuação empreendedora em organizações de terceiros.
Plano de negócios. <i>Canvas</i> <i>Design Thinking</i> <i>Pitch</i>	Capacitar o aluno a entender, dominar e utilizar os conhecimentos e situações vivenciadas na prática profissional, relacionadas a aspectos múltiplos que envolvam inovação e tomada de ação e atitude.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na ementa da disciplina (2020)

Segundo Tretyakova et al. (2020), para que o processo de EE seja mais efetivo, faz-se necessária uma dinâmica do processo educacional e da experiência pedagógica, com abordagens voltadas para o desenvolvimento de competências empreendedoras no ensino superior, tem a capacidade de ampliar conhecimentos, habilidades e qualidades pessoais para um trabalho bem-sucedido, em qualquer área do conhecimento. A disciplina AEP, adotou essa dinâmica desde a sua concepção, o que fica evidente pela sua construção compartilhada e busca incessante por aperfeiçoamento.

Essa perspectiva, na visão de Neck, Greene e Brush (2014), ressalta a importância de que este deve ser um processo em contínuo desenvolvimento, o que aponta para a necessidade de se utilizar mecanismos que permitam monitoramento das práticas utilizadas, possibilitando a correção de rumos em tempo real, e que os atores envolvidos reflitam, redirecionem e se adaptem às novas realidades. A forma com que se dá esse acompanhamento e possíveis readaptações dentro da disciplina é o tema do próximo tópico.

b) Desenvolvimento e monitoramento da disciplina

De acordo com Duval-Couetil, Ladisch e Yi (2020), é preciso avaliar o impacto das ações de EE para orientar seu desenvolvimento ao longo do tempo, para isso é importante que

se realize pesquisas que reflitam a percepção dos participantes quanto ao mérito e valor das práticas adotadas. Isso subsidia de forma satisfatória a tomada de decisão orientada para melhorias no processo aprendizagem empreendedora (FERREYRA, 2019).

Tais ações voltadas para a educação para o empreendedorismo, como qualquer outra abordagem pedagógica, precisam ser cuidadosamente planejadas, para reforçar as metas de aprendizagem e objetivos educacionais, buscando alinhamento entre as atividades e as estratégias de avaliação do aprendizado (BOSMAN, 2019). Para a autora, os objetivos gerais de aprendizagem, como por exemplo, o desenvolvimento de habilidades e técnicas associadas à atividade empreendedora, devem estar conectados aos objetivos específicos de aprendizagem, que descrevem o instrumental que os alunos deverão ser capazes de dominar ao final da disciplina.

Nesse sentido, o desenvolvimento da disciplina ocorre de forma ininterrupta e de maneira interdisciplinar, por meio de reuniões periódicas entre os docentes da disciplina e a coordenação do Projeto PEAE. Estas reuniões têm como foco refletir sobre as práticas aplicadas em sala de aula e sobre objetivos de aprendizagem da educação para o empreendedorismo, de forma que os alunos desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes empreendedoras por meio da experientiação.

Os trechos dos relatos de D04, D06 e D09, docentes participantes da disciplina, ilustram o processo de definição discussão das estratégias de aplicação de atividades.

“O canvas, o *design thinking*, as palestras sobre comunicação, todas as aulas, são 15 encontros e todas as atividades da disciplina são interdisciplinares. As atividades foram pensadas em equipes, foram planejadas em reuniões nós temos reuniões periódicas combinamos. Então o que vamos fazer, quem pode assumir aquela atividade, quanto tempo leva então para que o aluno tenha um melhor aproveitamento.” (D04)

“Quando vieram estes outros professores de outras áreas, bom aí a gente fez e faz várias reuniões específicas para isso, e que a gente pegou aula por aula por exemplo aula 1, qual é o objetivo desta aula? Ah nesta aula a gente quer estimular isso, a gente gostaria que o aluno aprendesse isso. Legal, beleza, esse é o objetivo dessa aula, tá como nós vamos fazer isso? Para gente atingir esse objetivo aqui a gente poderia fazer a dinâmica tal, neste outro objetivo acho que a gente podia trazer alguém de fora que tem um conhecimento mais prático sobre este assunto. No outro aqui o professor tal o professor pode falar melhor, nesse outro o professor pode falar melhor.” (D06)

“Basicamente todas as práticas, ou a pessoa vem dar uma palestra ou a pessoa vem falar de um assunto em particular como uma espécie de aula informal, e a estratégia costuma ser essa a gente se reúne Em algum momento um pouco antes de começar o semestre e depois ao longo quando precisa e tenta achar qual é a melhor pessoa para falar sobre determinado assunto. Os assuntos foram escolhidos de maneira por que o objetivo mais ou menos claro para todos é que a gente sabe que o aluno vai ter que criar um plano de negócios no final então eles têm que ter um empreendimento pelo menos modelado no final, então a gente tenta trazer já pessoas que a gente sabe da

capacidade.” (D09)

De acordo com Krakauer (2014), as práticas inovadoras vão sendo inseridas no currículo, buscando distinção das metodologias de ensino tradicionais, onde o aluno é passivo, o que tem causado um crescente desinteresse dos discentes. Ainda segundo a autora, uma alternativa é a participação do aluno no processo de aprendizagem como figura ativa, buscando proporcionar uma aprendizagem que tenha significado para o discente. Segundo a OCDE (2019), na educação para o empreendedorismo, ações nesse sentido tem por objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais, como iniciativa e capacidade empreendedora, criatividade, inovação e vontade de correr riscos, bem como a capacitação para organizar e executar projetos com objetivos concretos.

Lopes, Lima e Nassif (2017) argumentam que os objetivos educacionais específicos da EE devem orientar a escolha das diferentes abordagens pedagógicas e metodologias adequadas ao ensino do empreendedorismo. Nesta perspectiva, a disciplina AEP representa um ambiente de aprendizagem que foi planejado e continuamente reinventado, a partir destes objetivos e com a participação ativa dos docentes neste processo de desenvolvimento.

Tendo isso em vista, os docentes adotam uma postura de professor facilitador, discutindo sobre atividades e estratégias aplicáveis em sala de aula, e trazendo ideias que podem compor o rol de práticas utilizadas. Para ilustrar a forma com a qual os docentes contribuem para este desenvolvimento, expõe-se a seguir trechos das falas de D06, D07 e D11, que representam este processo.

“...então a gente pegou lá e foi desenvolvendo essas práticas, então a gente colocou e desenvolveu a disciplina, eu acho que este é um aspecto importante, a gente trouxe a questão do empreendedorismo para o desenvolvimento da disciplina então a gente trouxe a visão de fora, a gente trouxe a visão de incubação, a gente trouxe a visão de outras pessoas de fora da universidade né, pessoas que trabalham com a gente em programas aqui na agência de tecnologia e que trouxeram uma visão muito grande.” (D06)

“Esta disciplina é coletiva e multidisciplinar, a construção eu acho que é muito especial e tem uma característica que eu não sei se teria um caminho mais bem-sucedido que não fosse esse, a construção compartilhada a partir de embasamentos teóricos sólidos. Posso falar também da relação com outros professores, isso é muito bom porque tu sai da tua caixinha, da tua sala, do teu laboratório e tu te dispões a aprender com outros colegas, e se tu faz e consegue fazer isso tu te desenvolve muito porque tu vê uma professora falando sobre uma coisa que tu nunca tinha pensado e de uma forma que ela se dirige a turma que é eficaz e que tu também pode fazer que nem sempre tu faz.” (D07)

“A visão de professor tem que ser cada vez minimizada na disciplina e ser utilizado como facilitador vou te devolver a pergunta quem foi professor das disciplinas desse semestre? Ou no semestre passado? O que que é ser professor para ti? Os alunos é que estão se desenvolvendo eu não vejo nenhuma coisa ali como professorado eu acho que os professores que estão ali são pessoas facilitadoras no sentido de que

organizam o semestre dos alunos nessas atividades com objetivo que é deixá-los mais maduros, e frente a frente ao mundo que está ali em frente à sua formação, o que eles vão enfrentar dali para frente e como enfrentar, como ter postura, como se posicionar. (D11)

Para Sarasvathy (2008), desenvolver e aplicar novas técnicas representa uma perspectiva importante no campo da EE, que especialmente afeta as percepções sobre os resultados e o desempenho esperado do empreendedor. Assim, considerando que a repercussão das inovações metodológicas aplicadas pode ser medida por meio do estudo das relações entre os eventos estimuladores e as respostas, o processo de ensino-aprendizagem deve ser passível de observação e réplica científica (FLEURY; FLEURY, 2001).

Neste intento, o pesquisador participou das aulas como observador, realizando gravações e filmagens das atividades sendo realizadas, e principalmente das manifestações dos alunos a respeito da disciplina. Logo no primeiro semestre, após as primeiras aulas, os docentes instigaram os alunos a manifestarem suas percepções acerca das inovações que estavam sendo implementadas, despertando o interesse do pesquisador em registrar tais manifestos por meio de vídeo.

Ao transcrever e analisar o material coletado, que teve um total de 43 minutos e 54 segundos de duração, pode-se constatar que apenas cerca de 18 minutos apresentam falas dos alunos, o restante do tempo foi preenchido por intervenções dos docentes, justificando os pontos levantados pelos alunos. Isso indica que o espaço não foi devidamente utilizado ao que se propunha, isto é, ouvir a opinião dos alunos. Por conseguinte, e considerando que a opinião do aluno é importante para que o aprimoramento contínuo ocorra de forma satisfatória, ressalta-se a necessidade de ferramentas eficazes de monitoramento dos resultados e da efetividade das práticas realizadas na disciplina, oferecendo mais oportunidades de manifestação por parte do aluno.

Para Neck e Greene (2011), Neck, Greene e Brush (2014) e Lopes, Lima e Nassif (2017), essas oportunidades de manifestação devem ser perenes e periódicas, desse modo, durante e ao da disciplina, os alunos são incentivados a refletir sobre as atividades e resultados da aprendizagem, fornecendo *feedback* acerca de todo o processo, possibilitando melhoria contínua da disciplina.

Diante disso, o pesquisador sugeriu a utilização de um instrumento específico para avaliação da disciplina (ANEXO C), já detalhado no início deste capítulo. Tal instrumento visou complementar as ferramentas de monitoramento já adotadas, como as indagações dos docentes por exemplo, possibilitando a manifestação dos acadêmicos que por ventura se sintam pouco à vontade em expressar opiniões de forma verbal.

Para exemplificar e ilustrar os resultados obtidos com a utilização deste instrumento de avaliação, utilizou-se a técnica de recorte, que segundo Bardin (2014) pode ser representada por uma frase, uma palavra isolada, palavras em conjunto, ou seja, unidades de registro que possuam relevância para a análise. E também a técnica de enumeração, que consiste em contar quantas vezes uma palavra aparece nas mensagens (URQUIZA; MARQUES, 2016). Posteriormente, no intuito de agrupar as palavras mais citadas pelos alunos quando indagados sobre os pontos positivos e sobre as práticas que, na visão deles, mais contribuíram para sua formação, elaborou-se a Figura 10.

Figura 10 – Nuvem de palavras baseada nos relatos dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

* Número de citações

Considerando-se a figura 10, pode-se perceber que as palavras mais citadas foram “Palestras”, “Pitch”, “Interdisciplinaridade”, “Visão” e “Criatividade”, e representam a visão dos alunos em relação às práticas, o formato, e as habilidades citadas como positivas no âmbito da disciplina.

No intuito de contextualizar as palavras ressaltadas na figura 10, elaborou-se o Quadro 13, que mostra os trechos das respostas dos alunos quando questionados sobre pontos positivos da disciplina.

Quadro 13 – Trecho de relatos dos alunos no instrumento de avaliação

Palavras mais citadas nos instrumentos de avaliação	Aluno	Trechos de relatos dos alunos sobre os pontos positivos da disciplina
Palestras	IA42	“As palestras dos empreendedores que compartilham suas experiências e as atividades que estimulam o empreendedorismo.”
	IA93	“Palestras de diferentes áreas de conhecimento.”
	IA83	“Palestras com casos reais, com passo a passo com empresas da cidade que tiveram sucesso.”
Pitch	IA10	“ <i>Pitch</i> , falar pouco, com muito conteúdo de fácil entendimento.”
	IA23	“Oficina de <i>Pitch</i> , elaborando e apresentando na mesma aula.”
	IA74	“As dinâmicas das primeiras aulas que nos fizeram pensar fora da caixa, como pitch e palestras.”
Interdisciplinaridade	IA97	“Interdisciplinaridade, interação entre cursos, múltiplos palestrantes e atividades dinâmicas.”
	IA101	“Interdisciplinaridade, conversar com pessoas de outros cursos.”
	IA108	“Apresentações e se expressar em público, interdisciplinaridade. Trabalhar em grupo com desconhecidos.”
Visão	IA35	“Visão nova da vida e do empreendedorismo.”
	IA90	“Esta disciplina permitiu uma ampla visão sobre empreendedorismo e atitudes que levam ao surgimento de produtos.”
	IA100	“Visão mercadológica, organização, confiança, pesquisa, fé e atitude.”
Criatividade	IA25	“Iniciativa, criatividade, comunicação e saber se relacionar.”
	IA59	“Incentivo à criatividade, solução de problemas e encorajamento.”
	IA79	“Tirar da zona de conforto, criatividade e sair da caixa.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Outro aspecto que parece ser relevante no desenvolvimento de ações de EE, na visão de Akhmetshin e Palyakin (2020), é a falta de um sistema de seleção, monitoramento e controle para quem deseja participar deste tipo atividade educacional. Segundo os autores,

uma divulgação ineficaz destes eventos, pode atrair um público representado por alunos desinteressados, fazendo com que os conteúdos não sejam devidamente absorvidos, ou sejam considerados irrelevantes por estes alunos, reduzindo sua efetividade.

Esta necessidade de melhor divulgação foi detectada justamente por meio das ferramentas de monitoramento adotadas na disciplina AEP, registrados por vídeo e pelo instrumento de avaliação da disciplina, no momento em que os alunos relataram um desconhecimento prévio do conteúdo e formato, bem como sobre o desinteresse de alguns colegas, tais relatos são evidenciados no Quadro 14.

Quadro 14 – Relatos dos alunos sobre a divulgação e participação na disciplina

(continua)

Aluno	Relatos dos alunos captados por vídeo (VA) e pelo instrumento de avaliação (IA)
VA9	“Eu também vim só atrás de uma DCG, então cheguei com uma expectativa bem baixa, por isso eu acho que a disciplina tem que ser melhor descrita, porque eu não sabia o que eu iria encontrar aqui, então eu só vim... e quando eu cheguei aqui, eu falo pra todo mundo, levei um tapa na cara, porque eu vim esperando uma coisa e fui surpreendida de maneira positiva.”
VA10	“Eu não esperava encontrar o que eu encontrei, eu não esperava desenvolver o que eu desenvolvi, então foi a cadeira mais aleatória que eu já fiz, e a melhor. Eu to saindo, to me formando e foi um achado assim, porque eu realmente não esperava encontrar o que eu encontrei aqui. E já estou falando pra todo mundo, principalmente pros colegas do Centro de Tecnologia, que tem uma resistência quando fala em empreendedorismo.”
VA11	“Eu acho que deveria ser mais divulgada, mandar para todas as secretarias, mostrar a presença desta disciplina. No meu curso eu serei o primeiro a pedir la, a partir daí será aproveitada por mais cursos, mais pessoas vão saber desta disciplina, tem um monte de gente que é interessado em empreendedorismo e não sabe desta disciplina.”
VA17	“Eu e a fulana que fizemos o nosso trabalho, um pouquinho as pessoas da contabilidade que ajudou, mas foi só. Tipo a gente teve que ficar insistindo pro pessoal do grupo, insistindo pelo amor de Deus se manifestem.”
VA22	“Por mais que seja uma disciplina em que o aluno é o centro, tem algumas coisas que o professor tem que cobrar, tipo a presença, a gente sabe que teve grupo que os alunos não foram quase nunca, daí foram lá no último dia do <i>pitch</i> , daí tava cheia a sala.”
VA23	“Tem que bater um pouco no pessoal para ter participação, ó pessoal vocês têm que se mexer, tem que participar.”
VA24	“Eu acho muito importante é ser mais criterioso para avaliar os alunos, apesar da disciplina ser diferente das demais, isso prejudica quem quer realmente... por exemplo no grupo vamos dar uma avaliação de quem realmente participou e que não fez nada. Isso incentiva quem realmente fez.”
IA30	“Por ser uma DCG, alguns alunos acabam não demonstrando tanto interesse por aprender.”
IA51	“Falta de divulgação da disciplina.”
IA69	“Nosso grupo especificamente colegas nem fizeram <i>login</i> no drive para edição dos slides, não vieram nas aulas, não fizeram parte da apresentação, ou seja, já teriam rodado por frequência. Mas mesmo com diversas reclamações nossas, não foi feito nada. “
IA70	“Muitos colegas não ajudaram no trabalho, nem nas aulas e deveria ter consequências para isso, uma vez que desmotiva quem trabalhou.”

Quadro 14 – Relatos dos alunos sobre a divulgação e participação na disciplina (conclusão)

Aluno	Relatos dos alunos captados por vídeo (VA) e pelo instrumento de avaliação (IA)
IA88	“Então éramos ignorados no grupo, pois sabiam que ganhariam nota mesmo não vindo nem fazendo nada, foi bem desmotivador. precisamos dizer que nem viríamos e ninguém teria nota. foi muito injusto, se não tivéssemos feito nada o grupo teria zero.”
IA114	“Os grupos precisam ser acompanhados mais de perto, várias pessoas não contribuem em nada e o trabalho é feito por poucos.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como dito anteriormente, a disciplina faz uso de atividades e práticas inovadoras, representando uma importante ferramenta de aprendizagem voltada para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos específicos dos empreendedores, adotando como pano de fundo a criação de um negócio. Com base na percepção dos alunos, e no objetivo de atrair alunos realmente interessados no tema, a disciplina passou a ser divulgada nos centros de ensino, informando de forma sucinta a sua proposta, e sugerindo aos alunos interessados que entrassem em contato com algum dos docentes para maiores detalhes. Essa divulgação, foi realizada por meio de um folder enviado aos centros, como pode ser visto na Figura 11, que apresenta o primeiro folder elaborado para a divulgação.

Figura 11 – Folder de divulgação da disciplina



Fonte: Elaborado pela equipe da Agittec (2019)

Após a divulgação buscando atingir o público realmente interessado e diversificado, e diante da característica interdisciplinar da disciplina AEP, surge um desafio para os docentes, que consiste nas condições impostas pela interdisciplinaridade. Segundo Bajada e Trayler (2013) este aspecto interdisciplinar na educação para o empreendedorismo requer que o conteúdo seja reorganizado, reestruturado e entregue de forma diferente, exigindo que os alunos se concentrem em problemas do mundo real usando uma variedade de perspectivas disciplinares. Ainda de acordo com os autores, também é necessário que os docentes envolvidos ajam de forma colaborativa e verdadeiramente interdisciplinar, trabalhando em equipe e interagindo de maneira proativa.

Como mencionado anteriormente, a interdisciplinaridade é uma das características fundamentais da disciplina AEP, contando com um corpo docente multidisciplinar, composto por professores efetivos de diferentes áreas e de diferentes cursos. Geralmente são 5 (cinco) docentes que trabalham simultaneamente em sala de aula, assumindo o papel de mentores, sendo que até o momento atuaram na disciplina docentes do curso de Administração,

Agronegócio, Agronomia, Ciências Contábeis, Engenharia Elétrica, Estatística, Física e Publicidade e Propaganda.

Diante desta peculiaridade, é natural que a equipe pondere sobre a colocação mais adequada para cada membro da equipe. Estas reflexões na busca por harmonia na condução das práticas, podem ser percebidas nos trechos das falas de D01, D02, D03, D07, D08, D09, D10 e D11, reunidos no Quadro 15.

Quadro 15 – Interdisciplinaridade Docente

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	“É um aspecto bastante interessante porque cada um de nós traz um background cada um tem uma formação específica e diferenciada e alguns tem opiniões que eu percebi que não concordo com todo mundo, mas é um exercício bem interessante de vivência em sala de aula tu ter opiniões as tuas ou opiniões que até tu não concordava e que mediante há uma discussão civilizada a gente acaba até aceitando coisas interessantes assim então tem sido muito bom, assim você vê que cada um tem uma bagagem de formação, de atuação no mercado e trazem certo orgulho daquela sua bagagem.”
D02	“São muito importantes era o que eu tava comentando as práticas interdisciplinares na educação quando a gente tem lá uma professora da área de Fonoaudiologia trazendo técnicas de como se portar a gente tem Professor tem pessoas da área de gestão de pessoas que trazem uma visão mais comportamental a gente tem um professor no meu caso na área de administração que traz ali técnicas mais o ferramental técnico tem professores da área de Contábeis que trazem uma visão mais financeira daquele negócio então São essas a gente vê que essas multidisciplinaridades elas conversa a educação empreendedora elas convergem para a educação para o empreendedorismo então o projeto e a disciplina é resultado dessa interdisciplinaridade então desses diferentes focos que os professores.”
D03	“E da mesma forma que eu vejo os outros professores da disciplina por exemplo é isso é em enriquecedor é a melhor coisa poder sair da sua zona de conforto e reaprender ampliar a aplicação dos teus conhecimentos e com relação alunos de diferentes cursos também se propaga para eles é a mesma coisa acho que o sentimento é o mesmo você poder falar da sua área com alguém que está aprendendo com o que tu está falando e isso é uma coisa bem para mim uma coisa bem particular eu acho que professor eu concordo com essa concepção de que o professor é um eterno aprendiz então eu me sinto muito aluno eu me sinto muito próximo deles eu sabia o que era bom e que era ruim enquanto eu era aluno então eu estou aberto para coisas.”
D07	“Talvez a presença de professores de diferentes cursos seja o maior diferencial dessa disciplina. Isso acredito que representa o avanço que a gente já teve nestes últimos anos a possibilidade de encontrar vários professores de diversas profissões de diversos cursos e alunos de diversos cursos também então isso é uma característica assim gigantesca e tem um potencial muito grande e que gradualmente vão começar a surgir mais frutos. Então eu acho que é algo que tem que ser incentivado e mantido e talvez a proporção mais estratégica dentro da instituição.”
D08	“Gostou na disciplina onde tem vários professores eu me sinto mais à vontade para trabalhar com os conteúdos financeiros estamos trabalhando com alunos de diferentes cursos então eles têm dúvidas que são diferentes de alunos somente da Contábeis porque ele já tem aquela base sobre custos sobre patrimônio então eu consigo ser mais direto com eles mas na disciplina que tem alunos de diferentes cursos tu tem que ter um cuidado muito grande com a linguagem porque para ti parece que é muito fácil e objetivo mas tem alunos que precisam ter um entendimento maior e mais claro.”

Quadro 15 – Interdisciplinaridade Docente

(continua)

D09	“...ali eu estou sempre feliz porque eu sempre consigo tirar algo porque o pessoal realmente é um pessoal que contribui muito e é um jogo legal porque a gente sabe que só vai ganhar só vai ter alguma vantagem aí para frente, vai melhorar se todo mundo for junto não é um negócio assim que eu não é a grande sacada ali é ver que os estudantes conseguiram pegar um pouquinho de cada um e tirar alguma coisinha de cada área então isso é importante aqui na UFSM é um excelente exemplo do que deve ser.”
D10	“Eu comecei a olhar para outro lado e comecei a usar isso aqui, as competências multidisciplinares então é o único caminho, e comecei a usar isso dentro da sala de aula. Quando dá, quando tem a possibilidade de usar, mas dentro da disciplina de atitude empreendedora é onde eu mais uso porque atuo junto com o agrônomo, junto com o arquiteto, junto com um físico, com estatístico e vai suave, anda suave ali. Eu entendo exatamente o que ela disse aquele dia que as competências multidisciplinares são extremamente desejáveis é possível ser um especialista e é possível ser um profissional que transita por várias áreas.”
D11	“...tu tem vários professores dentro de uma sala de aula trabalhando seja na engenharia elétrica seja em empreendedorismo na formação isso tá muito mais próximo da realidade por que essa forma arcaica Nossa de dar aula. Dito que uma disciplina de atitude empreendedora, a partir de um princípio que ela tem que ser disruptiva inclusive na concepção arquitetônica da sala de aula dificilmente uma pessoa vai conseguir dar essa disciplina numa formação histórica arcaica ultrapassada na sala de aula onde tu tenha um ser Submisso que o aluno sentado em fila e quieto e 1 ou 5 professores lá na frente ensinando.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

Esta característica interdisciplinar se estende também aos discentes, visto que cada turma é composta, em média, por alunos de 7 (sete) cursos diferentes na mesma sala de aula durante o semestre, sendo que já houve turmas com alunos de 11 (onze) diferentes cursos de graduação. No primeiro encontro, os alunos geralmente chegam até a sala de aula em grupos formados por colegas do mesmo curso, neste caso os mesmos são estimulados a saírem da zona de conforto, tendo seus grupos desfeitos. Após esta recepção, os grupos são imediatamente refeitos, sendo que cada grupo agora deve ser formado, na medida do possível, com apenas um integrante de cada curso, o que causa um desconforto generalizado.

Além do desconforto, esta interferência na formação dos grupos multidisciplinares motiva objeções e sugestões visando tornar a organização e composição dos grupos mais assertiva, como pode ser percebido nas falas dos alunos VA12, VA16 e VA32.

“Eu tenho uma ideia talvez de ter uma ferramenta que alinhe perfis, por exemplo, essas pessoas X tem perfil de marketing, e essas pessoas Y de finanças e daí tipo separa os times com cada perfil.” VA12

“Exatamente, teria que subir lá no palco e falar tipo sei lá, minha ideia é abrir um negócio tal daí colocava lá na parede, essa aqui é a ideia do fulano, essa aqui é a ideia do beltrano, daí cada um escolhia, tipo gostei desta ideia e vou nessa ideia.” VA16

“Uma coisa que eu acho que dá pra melhorar é tipo que vocês falaram de ter umas duas ou três aulas para integração, ok. Mas particularmente eu não gostei da equipe que eu trabalhei por exemplo. Não por eles não serem bons, mas daqui a pouco pela

integração surgiu algumas pessoas que eu tive curiosidade de trabalhar por exemplo com um aluno da medicina, mas eu não tive nem chance de poder escolher.” VA32

Para ilustrar este processo de formação de grupos interdisciplinares, na visão dos professores da disciplina atitude empreendedora na prática, apresenta-se trechos de relatos dos docentes D06, D07 e D11.

“A presença de alunos de diferentes cursos eu acho que nem eles estavam preparados para lidar com isso tanto que no primeiro dia de aula e a gente já esperava isso quando cada curso foi chegando e eles foram sentando cada um já queriam sentar juntos tipo a mesinha da administração a mesinha da economia a mesinha da engenharia a mesa da estatística e quando eles chegaram cada mesa tinha apenas uma vaga para um administrador uma vaga para um engenheiro uma vaga para um estatístico e assim por diante sentar e eles tiveram que conviver com outros colegas com outras perspectivas com outras culturas e no primeiro momento isso é um choque eles tiveram um choque quando eles chegaram e aí no primeiro momento fomos criando dinâmica propondo mostrando para eles que esse choque de culturas era a melhor coisa que poderia ter por quê claro que um projeto claro que um empreendimento pode dar certo com 5 administradores pode que ele não vai dar mais certo se ele tiver se cada uma pessoa com outros conhecimentos com outros valores com outros background né.” D06

“Alguns grupos vão tranquilos outros já tem mais dificuldade eu percebo também que por ter alunos de diferentes áreas e de diversos cursos muito salutar, mas na disciplina nós temos que azeitar... Isso e como conduzir no sentido de que alguns não fiquem escorados no grupo então isso é algo que eu ainda não sei como a gente pode superar, mas ainda se percebe muito, alunos que pouco contribuem no grupo, mas teriam potencial para isso. E aí 1 ou 2 assumem a liderança muitas vezes se sentem prejudicados, mas temos como superar isso.” D07

“A grande diferença é que são Obrigatoriamente turmas de diferentes cursos em que a gente tenta garantir que os grupos também sejam de diferentes cursos e os professores que estão envolvidos lá não sou só eu que vou em todas as aulas, mas todo mundo todo mundo vai em todas. O fato de juntar as pessoas em grupos distintos de Formação Eu acho que já é uma prática importante, primeiro de aprender a se comunicar né, ou seja aprender a passar a visão do problema de acordo com a sua formação e convencer o outro que tá numa filosofia diferente e da importância disso, disciplina toda ela se caracteriza por isso por práticas interdisciplinares, e acho que é por aí.” D11

De fato, a formação dos grupos sempre causa descontentamentos por parte de alguns alunos, mas simula satisfatoriamente situações reais que por vezes caracteriza a vida profissional, onde não se pode escolher os colegas ou equipe de trabalho. Diante desta situação, se faz necessária a integração entre os componentes dos grupos recém-formados, o que requer um trabalho conjunto dos professores, fazendo uso principalmente de dinâmicas e atividades interativas.

Buscando-se proporcionar uma rápida integração da turma, desafios em grupo, competições, jogos, baseados na teoria de *effectuation* (aprender fazendo) são aplicados já no início do semestre, fazendo também com que os alunos se familiarizem com a forma com que o empreendedor pensa ao se deparar com situações de incerteza, em que não possuem todos

os recursos e não conhecem todas as variáveis para atingir os objetivos (SARASVATHY, 2008). Como exemplo de atividades, jogos e desafios utilizados na disciplina com esta finalidade, pode-se citar o Desafio do *Marshmallow*¹ e a *Árvore da ética*². Segundo Udeozor (2020), além das interações, atividades desta natureza são relevantes e têm sido associadas a resultados promissores, pois promovem aprendizagem colaborativa por meio da resolução de problemas.

Estas dinâmicas funcionam como metáforas das fases de um projeto, pois exigem planejamento e execução por meio de testes, tudo isso dentro de um prazo previamente estipulado. Além de promoverem uma rápida adaptação dos alunos ao ambiente e o surgimento de lideranças, também pode-se atribuir diversas lições deste tipo de atividade, relacionadas à qualidade dos trabalhos entregues, trabalho em equipe, cumprimento de prazos, falhas de execução, etc. Isso faz com que os alunos reflitam sobre os resultados da atividade, bem como sobre a aprendizagem proporcionada durante desenvolvimento de tarefas realizadas em grupo. Os exemplos de relatos a seguir, foram colhidos no momento da apresentação dos trabalhos resultantes da dinâmica “*árvore da ética*”, atividade de integração aplicada no primeiro dia de aula.

“No início, quando a gente comentou sobre o que era ética, a gente falou justamente sobre esta diversidade, por mais que a gente se construa, a gente tem uma ética... a gente cresce, em algum momento da vida a gente vai debater, vai encontrar éticas diferentes, pessoas diferentes, pensamentos diferentes, situações diferentes, empresas diferentes. E a gente tem que aprender a lidar, seja com a ética nociva desta situação, seja com as coisas boas Fizemos o tronco forte, que seria a base da nossa ética que a gente carrega, e o bagunçado da copa seriam as situações que no dia-a-dia a gente enfrenta, daí sem esta base forte da ética, talvez não aguentasse.” VA04

“Todo mundo colaborou um pouquinho, tanto é que ela foi se construindo aos poucos, a gente tentou fazer um pré-projeto, mas.... conforme o conhecimento de cada um ela foi tomando mais forma, e com relação à ética, a gente começou a fazer a parte das raízes, porque é o que cada um tem dentro de si o conhecimento de moral e isso vai se construindo, vai se interligando com o que outras pessoas acreditam, que as vezes é a mesma coisa e as vezes não é.” VA06

“E a gente foi pensando e foi montando um caule em que vários grupos pensam determinadas coisas, e em cima na copa seria mais como a sociedade ela se constitui... no caso do nosso conceito de ética a gente tem também como se fosse um conjunto de valores que cada um traz consigo e forma a sociedade como um todo, que é a copa da árvore. E a gente trouxe em duas cores justamente para representar a dicotomia do certo e do errado né, dos valores que regem a sociedade.” VA08

¹ O desafio do *marshmallow* foi criado por Tom Wujec e trata-se de uma atividade de integração de equipe por meio de uma competição entre os grupos. O objetivo é para montar com 20 espaguetes, fita e barbante e um *marshmallow*, uma torre mais alta que conseguirem. Estimula a comunicação em grupo, dinâmica de liderança, colaboração, inovação e resolução de problemas.

² Atividade introduzida por Italo Fernando Minello, com a utilização de canetas 3D, os grupos devem construir uma árvore e associar cada parte da árvore a aspectos éticos relevantes para o grupo, ao final devem apresentar aos demais explicando essas associações.

Para Chernow (2006) os alunos devem reconhecer que precisam desenvolver uma ampla gama de habilidades interdisciplinares, que lhes deem o máximo de flexibilidade e preparação para o futuro. Atividades desta natureza quando implementadas na educação para o empreendedorismo, podem desenvolver habilidades cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho como iniciativa, proatividade, trabalho em equipe e persuasão. Além de exercitar a criatividade, a capacidade de aproveitar os recursos disponíveis e de criar soluções inovadoras.

Com os grupos já estabelecidos e integrados, passa-se para a fase de ideação, baseada em metodologias ativas de EE, nas quais é dado forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo atual e busca de oportunidades, tornando os alunos capazes de intervir e promover as transformações necessárias. Isso aumenta a confiança do aluno na própria capacidade de empreender, e pode influenciar suas intenções de seguir uma carreira como empreendedor.

Nesta fase, os alunos participam de sessões de *Brainstorming*³ e o *Design Thinking*⁴ para a idealização e organização de ideias de negócios inovadores, além de também auxiliar a integração com os colegas, estimula criatividade para a solução de problemas reais, sociais ou com fins lucrativos. Cabe destacar que, de acordo com Val et al. (2017), estas práticas foram construídas sob a premissa de que equipes multidisciplinares, radicalmente diversificadas, estimularão maior inovação do que equipes unidisciplinares. Lembrando que todas estas práticas são precedidas de oficinas rápidas, que apresentam ao aluno as ferramentas, e seus passos de aplicação.

Para a realização *design thinking*, primeiramente os alunos constroem o mapa da empatia⁵, que faz com que os alunos reflitam sobre a situação vivida pelos outros, ponderem sobre as próprias competências, facilitando o entendimento das dificuldades de possíveis clientes ou público-alvo, promovendo uma imersão para análise de necessidades. Posteriormente, explorando o pensamento divergente na busca de possíveis soluções, os grupos discutem, escolhem e projetam/prototipam uma solução inovadora para o problema detectado. Tais aspectos podem ser percebidos nas falas dos alunos VA14 e VA17.

“Eu por exemplo, achei bem legal pelo seguinte cara, a gente pega e gosta muito de criar soluções sem fazer o mapa da empatia, e o mapa da empatia tipo eu vou ter que

³ Brainstorming é uma técnica desenvolvida por Alex Osborn em 1938, chamada também de tempestade de ideias, que explora a criatividade de um grupo focado na resolução de um problema por meio do compartilhamento de ideias.

⁴ Método prático-criativo de solução de problemas, popularizado por Tim Brown, a atividade busca integrar as necessidades das pessoas, às possibilidades da tecnologia e propostas de soluções.

⁵ O Mapa da Empatia é uma ferramenta visual que ajuda no exercício de se colocar no lugar do público-alvo, ajudando no desenho do modelo de negócio, e promovendo a interação entre equipes.

me colocar no lugar do outro cara, no problema do outro, que é a razão de eu propor um negócio.” VA14

“Pra mim a melhor atividade foi a palestra de um empresário, que até dei um feedback pra ele depois e falei que matou a pau, porque daí nós matamos um conceito vital para o projeto, ele mostrou assim pra nós, cara primeiro tu faz o mapa da empatia, plano de negócios, faz o canvas... tipo ele deu uma sequência lógica que aquilo não ficou mais solto.” VA17

Esta etapa enfatiza, dentre outros aspectos, a criatividade, a resolução de problemas, a colaboração entre os acadêmicos, e a assunção de riscos, visto que os alunos terão que validar sua proposta de solução perante uma banca. Esta validação, em um primeiro momento, é realizada por uma banca interna, formada por professores da própria disciplina, passando-se pelo público-alvo da solução proposta, simulando tanto quanto possível uma situação real. Esta etapa, promove uma interação dos grupos com seus potenciais clientes, no intuito de verificar a percepção deles acerca do novo produto, serviço ou solução que eles estão propondo. Complementarmente, outra ferramenta utilizada é a análise SWOT⁶, um instrumento simples que serve para posicionar estrategicamente a ideia ou projeto, ajudando a banca a encontrar possíveis falhas e propor ajustes nos projetos, e caso seja necessário, aponta sua inviabilidade.

Para ilustrar o foco inicial deste processo de geração das ideias, até a primeira validação perante a banca interna, abaixo apresenta-se alguns trechos dos relatos de D01, D02 e D11:

“E aí e aí depois são apresentadas técnicas mais específicas de geração de ideias e depois de modelagem dessas ideias identificação de público identificação de forças e de fraquezas e estruturação do plano de negócios com a colaboração de diversos professores dando suas opiniões e ajudando os alunos sobre o assunto, mas é uma disciplina que os alunos realmente são mais protagonistas do que qualquer outra disciplina que eu já tenha trabalhado.” D01

“Vem um pouco da experiência individual com alguns alunos e da observação individual em alguns alunos e de algumas pessoas de cada grupo, então aquele primeiro Brainstorm a parte de geração de ideias a partir de necessidades e depois elegerem uma depois de elaborarem uma série de questões importantes, eleger um problema específico para ser tratado e aí pesquisar sobre esse problema e descobrir quais são as soluções que já estão sendo apontadas para resolver esse problema, e depois verificar dentro daquilo que já existe ou que não existe e o que pode contribuir para aquilo.” D02

“...minimamente tem que ter uma estrutura de não diria de conteúdos mas de ferramentas importantes e eu sou dessa concepção de que em cima da modelagem de uma ideia ou de um processo ou de um serviço, digamos negócio mas pensando em

⁶ SWOT, desenvolvida por Albert Humphrey, é uma técnica de planejamento estratégico utilizada para identificar forças, fraquezas, oportunidades, e ameaças relacionadas à competição em negócios ou planejamento de projetos.

soluções para a vida das pessoas e que isso possa permear as noções básicas de como tu tem que modelar seja tua vida seja um negócio.” D11

Este processo de criação e validação merece atenção especial dos professores, não só no que se refere ao estímulo ao comportamento empreendedor dos alunos, mas também para monitorar continuamente os resultados das práticas propostas, isso tem a ver com a capacidade de explorar ideias inovadoras, encorajar os alunos a pensar de forma crítica e criativa, e a trabalharem colaborativamente, dentro e fora da sala de aula (VAN DAM; SCHIPPER; RUNHAAR, 2010; AMORIM NETO; RODRIGUES; PANZER, 2017).

Para auxiliar os grupos a desenvolverem suas ideias, algumas ferramentas de gestão são apresentadas. Uma destas ferramentas, que visa auxiliar na formatação de ideias de negócio, é o *Business Model Canvas*⁷ (BMC), que permite a modelagem da lógica da ideia concebida e possibilita uma visão holística do empreendimento, contemplando os principais aspectos necessários para que se compreenda o negócio do início ao fim. Esta ferramenta funciona como um plano de negócios simplificado, sendo indicado devido ao seu visual mais intuitivo e menos complexo do que um plano de negócios completo, além de demandar menos tempo para seu preenchimento.

De acordo com Lima e Baudier (2017), a utilização do o BMC na educação para o empreendedorismo auxilia na compreensão do aluno sobre os passos necessários para o desenvolvimento de negócios da vida real. Adicionalmente, por facilitar a visualização e apresentação de ideias complexas de forma lúdica e amigável, sua aplicação é geralmente bem aceita pelos acadêmicos. A percepção dos docentes acerca da forma como estas ferramentas podem contribuir para a formação do aluno, e também em outros aspectos da vida, é evidenciada nas falas de D03, D05 e D11.

“Então é um exemplo de coisas que vão até algo bem mais avançado do que o próprio Canvas ou pesquisa de marketing mapa de empatia então tem muitas dessas coisas que eu olho como algo que se pode aplicar durante a própria vida tipo ah vamos pegar um Canvas da vida qual é a tua proposta de valor da tua vida o que tu precisa sabe Então essas coisas são transversais elas vão além da própria do próprio curso. Então essas ferramentas ajudam muito essa interdisciplinaridade porque elas já são transversais.” D03

“Todas aquelas ferramentas como eu disse o aluno acabou de trabalhar um canvas se percebe a auto confiança dele quanto melhorou quando ele consegue desenvolver um plano de negócios, todo aluno que vai lá e apresenta um pitch ele percebe que houve um crescimento não estou falando do conceito que nós emitimos nós que temos oportunidade de conviver com aluno lá quando ele entrou na universidade e depois ele vai lá fazer aquela disciplina a gente percebe aquele crescimento.” D05

⁷ O *Business Model Canvas* foi proposto por Alexander Osterwalder e representa um mapa visual do modelo de negócios, buscando responder perguntas chave do projeto, quais sejam: Como? O que? Para quem? E quanto?

“Eu acho que a forma como o que a disciplina tem que fornecer é que ferramentas podem ser usados para A modelagem de uma ideia modelagem de um princípio não só deu uma ideia, mas na forma de conduzir tua vida. Todas as ferramentas como canvas, pode ser usado e à medida que tu passa uma ferramenta e começa a modelar um negócio tu pode modelar a sua vida e o Canvas é uma ferramenta que existe e que ninguém aplica na sua vida né.” D11

No intuito de amadurecer as ideias dos alunos, muitas outras atividades são realizadas, como seminários, cursos de curta duração e workshops. Ocorrem também palestras com empresários locais ou gestores de empresas incubadas na própria UFSM, apresentação de cases de sucesso, e bate-papo com convidados (ex-alunos) também são comuns durante o semestre. Esta abordagem metodológica, apesar de tradicional e já bastante difundida, possibilita a criação de uma imagem de modelo empreendedor por parte do aluno (NECK; GREENE, 2011).

Resumidamente, a disciplina disponibiliza atividades que oferecem oportunidades para treinar, criar, arriscar, observar, simular, experienciar e refletir sobre a atividade empreendedora e o indivíduo empreendedor, tudo isso em um ambiente interdisciplinar, utilizando como pano de fundo a concepção de um empreendimento real, buscando solucionar problemas reais. Isso permite que, diante da percepção de uma oportunidade, os alunos estejam preparados e motivados para planejar possíveis negócios com as respectivas práticas de gestão, além de aprenderem a trabalhar em equipe (COBERLLINI; ANGONESE, 2013; LOPES; LIMA; NASSIF, 2017).

Após todas estas atividades, quando os alunos já têm conhecimento sobre os procedimentos básicos para autoapresentação ao mercado, bem como já tem a ideia central de seus projetos bem desenvolvida, os grupos são instigados a apresentar seus projetos como trabalho final da disciplina. Os grupos precisam apresentar sua ideia de negócio em uma competição de *Pitch*⁸, para uma banca formada por possíveis investidores e proprietários de empresas locais.

A apresentação, que funciona como atividade avaliativa, deve demonstrar algumas informações básicas sobre a ideia, como por exemplo, a oportunidade de negócio, o público-alvo, a solução desenvolvida e seus diferenciais, e o que espera em troca desta solução. A intenção é chamar a atenção dos investidores, para no futuro ter a chance de expor sua ideia de forma mais detalhada, então trata-se de uma atividade que trabalha, dentre outros aspectos, a persuasão, autoconfiança e capacidade de síntese. Tais aspectos relacionados a esta atividade, podem ser percebidos nos trechos das falas de D01, D04 e D09:

⁸ O *pitch* é uma apresentação rápida de 3 a 5 minutos, com objetivo de despertar o interesse de investidores ou clientes pela sua ideia de negócio, portanto deve ser conciso, breve e claro.

“E no final eles desenvolvem, eles fazem prospecções de mercado, levantam informações estatísticas, informações quantitativas e propõe o valor do seu negócio. Isso é bem importante no processo de construção da proposta de plano de negócios, não vou nem chamar de plano de negócios, mas uma proposta de plano de negócios e depois a gente tem mais técnicas como a parte financeira, a parte de apresentação disso na forma de *pitch* para uma banca. Então eu acho que é muito interessante deles conseguirem sintetizar ao final da disciplina em curtíssimo espaço de tempo do que trata aquilo que eles trabalharam para desenvolver durante a disciplina, eu acho que isso está sendo bem efetivo.” D01

“O *pitch* é claro que tem um nervosismo e uma preocupação para eles venderem a ideia deles e todas as outras ferramentas que a gente usa eles tem que ir atrás eles pesquisam eles conversam pesquisa de mercado mesmo que pequena tudo faz com que eles saiam da zona conforto então todas as técnicas que a gente utiliza vão neste sentido.” D04

“Como que muda né lá no começo fiquei meio assim e no final a gente vê esse crescimento esse amadurecimento durante a disciplina. A gente fez tanta coisa na disciplina acho que os *pitch* foram bem importantes para mim o *pitch* é um momento que o grupo que já passou por tanta coisa e aquele momento é tudo ou nada então aquele *pitch* que a gente fez na metade da disciplina e no final foi bem importante até o da metade Parece que foi mais lá a banca foi mais legal porque a banca deu um feedback para o grupo.” D08

De acordo com Wenninger (2019), apresentações em grupo de ideias de negócios emergem como tarefas-chave de avaliação, principalmente em programas de educação para o empreendedorismo que utilizam criação de empreendimentos como pano de fundo. Mas ressaltam que é aconselhável a tarefa de avaliação deve ser projetada refletindo o mundo real, para treinar os alunos a trabalhar sob circunstâncias de incerteza.

Diante destas práticas de educação para o empreendedorismo, focadas na aprendizagem experiencial e colaborativa, ao término da disciplina espera-se que o aluno desenvolva uma perspectiva crítica sobre o empreender, passando a considerar a atividade empreendedora como uma possibilidade real de carreira. Para proporcionar uma visualização resumida atividades e das características da disciplina, elaborou-se o Quadro 16, que sintetiza a linha do tempo em que se desenvolve a disciplina AEP.

Quadro 16 – Caracterização da disciplina AEP

(continua)

Características	Descrição	Ação
Reuniões periódicas	Planejamento e definição e adequações das práticas adotadas.	Reuniões periódicas, buscando ajustes com base nos feedbacks, definindo as atividades e o respectivo responsável. Além de deliberações sobre possíveis convidados e palestrantes.
Divulgação	Folder informativo.	Divulgação nos centros de ensino e página da disciplina na internet.
Interdisciplinaridade	Professores de 5 áreas diferentes e alunos de 5 ou mais áreas.	Buscar equilíbrio no quantitativo de alunos de cada área.

Quadro 16 – Caracterização da disciplina AEP

(continua)

Formação de grupos interdisciplinares	Grupos formados por um aluno de cada curso.	Fortalecer a interdisciplinaridade.
Integração/interação da turma	Dinâmicas, jogos, desafios ou competições entre os grupos.	Torre de marshmallow, árvore da ética.
Ideação	<i>Brainstorming</i>	Instigar os alunos a buscarem soluções para problemas reais da sociedade.
Oficinas	<i>Design Thinking</i>	Promover um nivelamento acerca do conteúdo mínimo e formato das apresentações.
Ferramentas de gestão	Canvas	Diminuição do tempo de preenchimento de um plano de negócios completo.
Primeira Validação	Banca interna	Simular uma avaliação da ideia, sugerindo ajustes ou cancelamento.
Palestras	Empresários e ex-alunos	Trazer a visão e experiências de empresários locais e ex-alunos da disciplina.
Avaliação final	<i>Pitch</i>	Apresentação dos projetos para uma banca externa (empresários e possíveis investidores)
Monitoramento contínuo	Instrumentos de avaliação e feedbacks	Proporcionar periodicamente ao aluno a oportunidade de expressar sua opinião acerca das práticas desenvolvidas na disciplina

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Apresentada a análise descritiva, que abordou a criação, desenvolvimento e monitoramento da disciplina AEP, a próxima seção trata da análise das categorias a priori, realizada com base na técnica de análise de conteúdo.

5.1.6 Análise das categorias a priori

Esta seção representa o 7º passo de análise da abordagem qualitativa, definido para este estudo. Segundo Guerra, (2006) a análise das categorias a priori é um...pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando como procedimento o confronto entre o quadro de referência e o material empírico recolhido. Neste sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa explicitar o que foi narrado, e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista diante do objeto de estudo, o que permite formular as regras de inferência (GUERRA, 2006).

A análise categorial, segundo Bardin (2014), parte da identificação de variáveis cuja dinâmica é potencial explicação para um fenômeno que se quer elucidar, apresentando-se como alternativa para explorar opiniões por meio de dados qualitativos. Análise de enunciação

Isto posto, no intuito de facilitar a visualização deste passo de análise da abordagem qualitativa, estruturado com base nas técnicas de análise categorial e enunciação provenientes

da análise de conteúdo (BARDIN, 2014), resgatou-se a Figura 12 – Categorias de análise definidas a priori, apresentado no capítulo 4 deste estudo - Procedimentos Metodológicos.

Figura 12 – Categorias de análise definidas a priori



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Neck e Greene (2011); Lopes, Lima e Nassif (2017); Bandura (1977); Polydoro; Guerreiro-Casanova (2010); Ajzen (1991); Liñán e Chen (2009).

Cada categoria de análise definida a priori foi analisada separadamente, sustentando-as a partir de quadros de referências - oriundos de teorias sobre o tema -, de trechos das falas dos docentes entrevistados, de observações realizadas pelo pesquisador sobre relatos dos alunos que cursaram a disciplina - captados por vídeo -, e por meio da aplicação de instrumentos de avaliação da disciplina. A seguir, apresenta-se a análise da primeira categoria definida a priori.

5.1.6.1 Interdisciplinaridade na educação para o empreendedorismo

Cada vez mais, termos como educação para o empreendedorismo “multidisciplinar” e “interdisciplinar” estão sendo usados para explicar modelos de disciplinas baseadas na colaboração entre diferentes áreas do conhecimento (HAMOUDA; LEDWITH, 2016). Ressalta-se, contudo, que tais termos serão considerados similares neste estudo, conforme argumentado anteriormente.

Bajada e Trayler (2013) destacam que a educação para o empreendedorismo interdisciplinar deve envolver os alunos e introduzir novas formas de conhecimento e métodos de ensino, exigindo que eles se concentrem em problemas do mundo real usando uma variedade de perspectivas, visando o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas junto aos alunos.

Para que isso seja realmente efetivo, segundo Ratten e Usmanij (2020) os educadores de empreendedorismo precisam derrubar as paredes e barreiras ineficientes entre as diferentes profissões e ambientes de ensino, promovendo um sistema de aprendizagem mais aberto que esteja vinculado à problemas reais da comunidade. A educação para o empreendedorismo é caracterizada pela aprendizagem interativa, o que mostra a relevância da interdisciplinaridade no ambiente e nas metodologias adotadas.

Diante disso, evidencia-se que o caráter interdisciplinar adotado na AEP, ora em foco, se dá com base na própria estruturação da mesma, visto que sua criação deflagra um processo multidisciplinar em função de os docentes, bem como os alunos, participantes são oriundos de diferentes áreas. Nesse sentido, a implementação de atividades e práticas inovadoras de ensino podem contribuir e representar uma mudança cultural das IES, e pode auxiliar na formação de uma imagem positiva do empreendedorismo para os alunos, inclusive apresentando-o como opção de carreira para os graduandos (IBRAHIM et al., 2017).

Isto posto, destaca-se que a referida disciplina, privilegia esta abordagem interdisciplinar, promovendo a interação entre alunos de diferentes cursos, como pode ser percebido nas falas dos docentes entrevistados (QUADRO 17).

Quadro 17 – Categoria Interdisciplinaridade na educação para o empreendedorismo

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	“...nessa disciplina a gente fala muito menos, tentando fazer com que os alunos sejam protagonistas, que eles trabalhem mais e estudem mais, e formem estes grupos com alunos provenientes de diferentes cursos esta interdisciplinaridade e multidisciplinaridade tem sido muito interessante porque ela está com uma estrutura boa, ela começa então com essa parte de entrosamento dos alunos entre si e com os professores para gerar uma certa abertura.”
D02	“É uma disciplina que é difícil não é fácil os alunos são diferentes e os professores atuam em conjunto. E ao mesmo tempo que isso é muito bom eu vejo desafios para o aluno... ela é muito boa, mas requer do professor um exercício das suas diferentes ideias... hoje o mundo é multi, é multifuncional, multidisciplinar e o empreendedorismo dá esta capacidade para os alunos transitarem nestas outras áreas em ter atitude para se relacionar com outras áreas, e o empreendedorismo consegue ser multidisciplinar e consegue ser integrador, acho que ele é fundamental na educação para o empreendedorismo.”
D03	“E da mesma forma que eu vejo os outros professores da disciplina por exemplo é isso é em enriquecedor é a melhor coisa poder sair da sua zona de conforto e reaprender ampliar a aplicação dos teus conhecimentos e com relação alunos de diferentes cursos também se propaga para eles é a mesma coisa acho que o sentimento é o mesmo você poder falar da sua área com alguém que está aprendendo com o que tu está falando e isso é uma coisa bem para mim uma coisa bem particular.”
D04	“...alunos de diferentes cursos a gente aprende entre nós professores e com eles e eles aprendem entre eles e conosco. Capacidade de conhecimento de opiniões de visões é a maneira de tu olhar com olhares diferentes tu vai complementando todo aquele cenário e isso é muito bacana realmente a gente aprende demais para mim não faz diferença eu vou aprender com eles eu vou ensinar então a gente só vai ganhar com isso impossível a gente está vendo que não é pelo contrário a gente está vendo que é muito positivo interdisciplinaridade é fundamental como eu acabei de dizer no momento que tu tem outra pessoa te auxiliando para tu desenrolar o teu trabalho fica muito mais rico desenvolver.”

Quadro 17 – Categoria Interdisciplinaridade na educação para o empreendedorismo
(conclusão)

D05	“...isso é a coisa mais Espetacular que pode acontecer a grandeza de um encontro de professores de áreas diferentes é incalculável inimaginável inclusive essa é a receita para um casamento funcionar isso aí ensinou que casamento com pessoas muito iguais está fadado ao fracasso O que mantém uma relação é a diversidade, é algo heterogêneo então a riqueza da convivência entre pessoas de áreas diferentes espetacular.”
D06	“...nenhum problema é unidisciplinar então essa questão de multidisciplinaridade na disciplina de empreendedorismo ela não é opcional ela é obrigatória. Poder compreender melhor as dimensões e poder realmente saber as condições. Eu fiz algumas experiências em outras disciplinas de empreendedorismo só com administradores como do Center então eu vi que quando eles vinham com propostas de projeto não tinha conexão nenhuma com a possibilidade técnica daquele problema tinha pouca conexão o aspecto técnico.”
D07	“Alguns grupos vão tranquilos outros já tem mais dificuldade eu percebo também que por ter alunos de diferentes áreas e de diversos cursos muito salutar, mas na disciplina nós temos que azeitar... Isso e como conduzir no sentido de que alguns não fiquem escorados no grupo então isso é algo que eu ainda não sei como a gente pode superar, mas ainda se percebe muito, alunos que pouco contribuem no grupo, mas teriam potencial para isso. E aí 1 ou 2 assumem a liderança muitas vezes se sentem prejudicados, mas temos como superar isso.”
D08	“Acho que a parte da estrutura da disciplina está condizente a gente tem início meio e fim e consegue atingir o nosso objetivo restabelecido. O diferencial da disciplina atitude empreendedora é a interdisciplinaridade pois tem alunos de diferentes cursos eu fiz um curso que foi o peg e o peg trabalha com bacharéis em diversas áreas e isso é muito bom a gente cresce muito porque a gente ver olhares diferentes de outras áreas como das rurais por exemplo é isso agrega muito para a disciplina atitude empreendedora pois a ideia é justamente isso conseguir Inovar gerar um produto ao final então ter conhecimentos de outras áreas você consegue enriquecer bastante esse seu produto final e isso é muito bom.”
D09	“Mas aqui dentro da Universidade a gente deveria já que tudo que a gente faz também é um exercício no sentido de exercitar as coisas testar o que não é testado nós sem dúvidas devemos exagerar neste negócio de multidisciplinaridade sem dúvidas eu isso funciona bem, tanto que tu tem acompanhado nas disciplinas aí tem gente de tudo que é lado mesmo e funciona, adoro interagir com o pessoal de todas as áreas todo o pessoal que está ali que eu já interagi que eu me lembro da engenharia elétrica, são da ciências face da administração da ciência contábeis da Agronomia engenharia Florestal agronegócio... acho que da estatística também.”
D10	“...com a tutoria de 5 professores e isso é o grande diferencial cinco professores que trazem a interdisciplinaridade que cruzam grupos que cruzam suas competências que colocam alunos trabalhando em grupos que não são da sua zona de conforto então isso faz com que eles conheçam pessoas diferentes de outros cursos. A interdisciplinaridade ela é um ponto Necessário dentro do empreendedorismo e dentro da disciplina atitude empreendedora, a interdisciplinaridade faz com que a gente busque temas diferentes. A grande questão esse é o sentido de a atitude empreendedora ser multidisciplinar ou transdisciplinar elevar tentar quebrar um pouco esse ciclo vicioso que se criou no sistema industrial da Educação de formar uma caixinha dentro de uma outra caixinha.”
D11	“...eu acho que isso é fundamental eu acho que essa visão multidisciplinar em quanto formação tem quanto modos pensantes é extremamente salutar porque o mundo é multidisciplinar e aí entra um pouco aquilo que eu comentei contigo que a universidade é muito laica e ainda está ensinando como ensinava três séculos atrás pegando pessoas com mesmo perfil mesmo padrão ensinando do mesmo jeito sem permitir que se abre um leque ou seja cada vez a gente fecha mais a visão das pessoas.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

Segundo Duval-Couetil, Ladisch e Yi (2020), a interdisciplinaridade também contribui para o desenvolvimento de comportamentos que ultrapassam fronteiras e que são cada vez mais valorizados em diferentes carreiras e também no mundo dos negócios,

incluindo habilidade de comunicação, experiência com trabalho em equipes multidisciplinares. De acordo com a OCDE (2019) as IES devem integrar o empreendedorismo em sua estratégia de desenvolvimento, implementando atividades interdisciplinares de ensino, visando o engajamento e o incentivo ao comportamento e à ação empreendedora de diferentes formas, pois desenvolvem no aluno habilidades transversais, como as relacionadas ao empreendedorismo.

Nesta perspectiva, da mesma forma com que os docentes sugerem a interdisciplinaridade da disciplina como salutar, os alunos também valorizam esta abordagem, como pode ser visto nos trechos das falas de VA18, VA20, VA21, VA26 e VA30:

Quadro 18 – Interdisciplinaridade na visão dos alunos

Aluno	Trechos dos relatos – VA (Vídeos dos Alunos)
VA18	“A disciplina merece uma salva de palmas, principalmente pela multidisciplinaridade, tanto de professores quanto dos próprios colegas também, isso foi muito pertinente pra gente, e que nos permitiu chegar numa ideia que não é necessariamente lucrativa. A gente se permitiu olhar para esse lado e acho que foi muito relevante.”
VA20	“Esta disciplina se diferencia das demais em muitos fatores, tais como: o fato de ser na sala de <i>coworking</i> da AGITTEC para proporcionar melhor experiência de imersão, o fato de serem 4 professores de cursos diferentes com a função de provocar e incentivar, as palestras e treinamentos com profissionais qualificados que fora do ambiente acadêmico teriam um custo significativo...”
VA21	“Eu diria que o ponto mais alto foi essa imersão, os professores parecem que se completam, não sei se vocês fizeram um teste antes, mas é muita parceria, coisa que a gente não vê, principalmente na engenharia né. Eu acho muito legal isso, legal mesmo esse clima de brincadeira, eu acho não existe outra maneira de passar esse conteúdo se não for assim.”
VA26	“Quando eu vim pra matéria, eu vi pra aprender é claro, o que é empreendedorismo. Mas além de aprender sobre isso, aprender a como trabalhar em grupo, que é a parte mais comportamental, como se comportar num empreendimento em grupo. Não só quando eu for abrir uma empresa, mas quando eu for trabalhar numa indústria, numa empresa e saber como se comportar, saber como expor as tuas ideias, se vai ser interessante pra ti colocar essas ideias.”
VA30	“Eu vejo que o foco principal deve ser abrir um negócio porque são muitos recursos, muito especialistas envolvidos e pra que quer abrir um negócio, não vai ter oportunidade tão cedo como essa. O que eu vivi aqui eu penso que tão cedo ou talvez nunca tenha tantos especialistas de áreas diferentes podendo me ajudar a solucionar meu problema.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos alunos captados por vídeo.

Outro aspecto da interdisciplinaridade, apontado por Bosman (2019), se refere a capacidade de a mesma incentivar continuamente o aluno a pensar e fazer, por meio do diálogo entre os campos do saber. Fazendo uso de atividades de aprendizagem devem fornecer uma experiência para desenvolver habilidades profissionais, colaboração e comunicação, baseadas na prática contínua, reflexão e feedback.

Além disso, na visão de Neck e Greene (2011), a educação para o empreendedorismo deve ter diferenciais com relação aos modelos tradicionais de ensino, o que requer diferentes abordagens. Contudo, não basta apenas introduzir práticas inovadoras, mister se faz manter uma preocupação em adequá-las às demandas e peculiaridades dos alunos, dos professores e dos cursos interessados e envolvidos (OLIVEIRA; BARBOSA, 2014). Diante disso, o uso de metodologias ativas na EE, parecem adequadas, no momento em que privilegiam a participação do aluno, buscando enfrentar o desafio de proporcionar um ensino adaptado à sociedade do conhecimento e de promover uma aprendizagem ativa, criativa, reflexiva e crítica, com a colaboração de professores e alunos (RAVINA-RIPOLL et al., 2019).

a) Metodologias ativas e jogos

Segundo Hixson et al. (2013), um número crescente de programas está sendo implementado nas IES para promover habilidades empreendedoras entre os graduandos, porém, a ênfase é frequentemente colocada no conteúdo, e muitas vezes construídos somente para garantir que o mesmo seja cumprido. Pesquisas mais recentes sobre o empreendedorismo e a educação para o empreendedorismo, demonstram que a forma como ocorre o ensino e a aprendizagem é tão importante quanto o que é aprendido, devendo-se enfatizar a construção social situada no conhecimento; o papel de mentores; e a necessidade de trabalhar além das fronteiras disciplinares, privilegiando a participação ativa dos aprendizes (WATSON; MCGOWAN, 2020).

Nesse sentido, na visão de Mavřutova et al. (2019), o desenvolvimento de novos programas de estudo que estimulem o empreendedorismo, o envolvimento de alunos e professores em atividades como competições de planos de negócios, e o treinamento prático com base na aproximação com startups existentes e outras empresas, é muito importante para tornar a EE mais interativa e prática. Neste ambiente, em que se reúnem alunos interessados no empreendedorismo com foco interdisciplinar, o papel do professor é fundamental para fazer com que alunos interajam e enfatizar o papel ativo dos alunos (FIORE; SANSONE; PAOLUCCI, 2019). Com esta perspectiva, a disciplina AEP se fundamenta em metodologias ativas, baseadas em projetos e na solução de problemas, onde os professores são encorajados a propor e utilizar abordagens inovadoras e criativas, buscando atender a esta perspectiva interdisciplinar.

Dessa forma, o aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, no qual

deve ser capaz de autogerenciar e autogovernar seu processo de formação (FINI, 2018). Para tanto, Dolabela e Filion (2013) ressaltam que os educadores devem colocar em prática abordagens inovadoras, oferecendo novas perspectivas para modificar os padrões e processos de aprendizagem existentes, revelando a capacidade de os seres humanos serem protagonistas do seu próprio destino.

Para Krakauer (2014) os alunos buscam protagonizar o seu aprendizado, construindo o seu saber, o que pode fazer a diferença na construção do seu conhecimento e na sua formação como um todo. Esta abordagem é inserida nas diversas atividades realizadas na disciplina, seja quando os alunos exploraram ideias de negócios ou participam de workshops interativos com empresários locais por exemplo; da mesma forma quando interagem entre si, a partir de suas diferentes formações ou cursos, efetivando o caráter interdisciplinar mencionado anteriormente; bem como no momento em que os professores enfatizam tal protagonismo como sendo um alicerce para o aprendizado. Nesse sentido, os docentes da disciplina convergem os seus saberes no intuito de minimizar a adoção de aulas expositivas, oportunizando a participação ativa do aluno na construção do próprio conhecimento, como pode ser visto nas falas de D01, D02, D04, D05, D07 e D08:

Quadro 19 – Aluno como figura ativa

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	“O aluno não é protagonista no sentido de escolher aquilo que ele vai aprender ou aquilo que ele vai fazer, que ele tem que aprender aquilo que o professor passa para ele aprender, então nesta disciplina não é bem assim ele vai ter que aprender a reconhecer as oportunidades daquilo que ele quer fazer, e a partir disso ele vai procurar o que ele tem que conhecer a respeito daquele negócio, então é uma disciplina muito diferenciada realmente.”
D02	“para mim a finalidade é essa emancipar o aluno para que ele tenha que ele possa tomar suas decisões a respeito das oportunidades que vão surgir na vida dele não somente estritamente abrir um negócio.”
D04	“Eles não venham para a universidade somente para receber o básico como eles esperam e sim para que eles sejam atores da vida de. A disciplina desafio aluno e desafia o professor é um desafio do início ao fim do semestre porque a gente vai planejando a disciplina com base em objetivos mas a gente vai sendo olhando analisando a realidade que temos vendo o que está faltando então nós não trabalhamos um programa fechado na disciplina tanto que o esqueleto é mais ou menos o mesmo para outras disciplinas.”
D05	“...como eu disse o empreendedor basicamente tem que ter coragem tem que ter a ousadia em isso eu acredito que a disciplina consegue mexer com aluno Diferentemente de outras disciplinas em que o aluno fica mais passivo e eles se sentem ouvintes a disciplina tem esse desafio de realmente fazer com que o aluno se mexa que ele saia da sua zona de conforto.”
D07	“Pois é eu acho que ainda é pouco, mas os alunos estão dando um feedback que não acontece normalmente em outras disciplinas que a justamente isso ele se sente protagonista isso a gente está fazendo um esforço e em vários momentos estamos conseguindo. Mas o trabalho, e o resultado da disciplina só vai ser legal se ele assumir aquilo como sendo dele, é dele não é para o professor é dele é para a vida dele.”

Quadro 19 – Aluno como figura ativa

(continua)

D08	“...as atividades da parte de comunicação foi algo que foi bem divertido as dinâmicas tudo o que é voltado para a parte prática todos gostam. As práticas eram aplicadas sempre tem alguém que que instiga quem incentiva o aluno a fazer como Aquela por exemplo do elevador que ninguém queria até que um foi. Sempre com muito respeito conversando algumas foram feitas em grupo então os alunos, mas a vontade porque ele estava ali com seu grupo então isso é algo que facilita os alunos estarem trabalhando em grupos.”
------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos docentes da disciplina AEP

Nesta perspectiva, as metodologias ativas, competições e jogos são ferramentas educacionais atraentes aos olhos dos alunos, sendo recomendável que os docentes das IES incorporem tais práticas na condução de suas atividades, transformando o processo de formação superior de forma criativa. Segundo Bengtsen e Barnett (2018), quando aplicada de forma construtiva e positiva, esta abordagem pedagógica poderá proporcionar aos futuros licenciados um pensamento crítico e reflexivo que, quando no mercado de trabalho, contribuindo assim para uma maior consciência de sua relevância social e profissional.

Devido ao fato de a disciplina adotar a formação de grupos interdisciplinares de alunos, conforme mencionado anteriormente, e por se tratar de práticas inovadoras de ensino-aprendizagem, a avaliação contínua e a comunicação constante e direta com o corpo docente se fazem necessárias, enquanto metodologias ativas. Esta divisão em grupos torna as atividades mais atrativas, e estimulam os debates internos nos grupos e alimentam uma pedagogia colaborativa, em que os principais agentes de aprendizagem são os próprios alunos (RAVINA-RIPOLL et al., 2019).

Este protagonismo e interatividade presentes nos grupos é valorizada pelos alunos, como pode ser percebido nas falas de VA1 e VA6, captadas por vídeo na coleta de dados:

“É muito do que a cadeira vem propor para a gente, a gente ser protagonista. Desde que eu entrei aqui, eu senti uma coisa muito diferente daquele método ortodoxo em que tu vai e o professor fala. Eu me senti muito mais empoderada digamos assim... por isso do protagonismo, porque os alunos aqui é que são protagonistas e eu acho que é bem esta ideia da cadeira.” VA1

“Eu acho que o que a gente fez e o que a gente está fazendo aqui é construindo saberes né. E o nosso trabalho foi todo em conjunto, não foi uma ideia de uma pessoa só, não passou pela mão de uma pessoa só, eu acho que foi formado com a diversidade de todos e com o consenso de todos.” VA6

Uma destas práticas inovadoras, de acordo com Lopes, Lima e Nassif (2017), é a gamificação, a qual se caracteriza como um recurso educacional que se adapta adequadamente às metodologias ativas de educação para o empreendedorismo e também ao aspecto interdisciplinar. Segundo os autores, esta estratégia agrega expectativa de diversão e

jogo, com regras bem definidas e desafios reais, permitindo que a aprendizagem a partir do envolvimento e da participação dos estudantes.

Diante disso, na disciplina AEP os alunos buscam soluções reais para problemas reais, o que exige criatividade, visão de oportunidades e empatia, no momento em que compreendem as necessidades e problemas da sociedade. Então, com as ideias já formatadas, os grupos são avaliados por uma banca externa, apresentando as soluções e/ou produtos criados pelos mesmos de forma objetiva e sucinta. Essa avaliação pode resultar em parcerias e/ou investimentos por parte da referida banca, ou até mesmo em uma vaga para a pré-incubação da sua ideia de negócios.

Esta apresentação é chamada de rodada de pitch, técnica pedagógica cada vez mais popular na educação para o empreendedorismo, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de habilidades empreendedoras importantes, por meio da experiência (BENDICKSON; MADDEN; MATHERNE, 2020).

b) Experienciação

Para Krakauer (2014), quando o processo de aprendizagem se dá com a participação ativa do aluno, por exemplo, por meio da experiência vivenciada ou simulada, aproxima o aluno da realidade, o que possibilita ampliar a significância do aprendizado. Ademais, as empresas buscam e valorizam pessoas proativas, que tenham determinadas habilidades e atitudes, e sejam capazes de extrair o máximo da teoria e da prática.

De acordo com Neck e Greene (2011), a prática da experiência faz com que os alunos se defrontem com interações e experiências em torno de problemas e necessidades, podendo ser aplicada por meio de oportunidades de negócios percebidas pelos próprios alunos. Para Lopes, Lima e Nassif (2017), devem ser oferecidas aos alunos a oportunidade de trabalhar suas ideias na forma de laboratório, facilitando a experiência do sentir, perceber e aprender, e a aproximação do mundo real e do ambiente de negócios. Nessa perspectiva, a experiência na EE faz com que o aluno se envolva de modo ativo, aprofundando a aprendizagem, pois estimula a necessidade de pensar enquanto age, cria, experimenta e constrói, extraindo sentido da experiência.

Experiências focadas principalmente na criação e gestão de pequenas empresas, em geral fornecem ferramentas valiosas de aprendizado e são maneiras eficazes de os educadores melhorarem a aprendizagem experiencial, dentro e fora da sala de aula. Na maioria dos casos, as simulações são eficazes no que diz respeito a tomada de decisão, escolha e ação,

oportunizando aos alunos a possibilidade de se divertirem e atuarem como fundadores de um negócio (FOX; PITTAWAY; UZUEGBUNAM, 2018).

Para Noyes (2018), depois de concluir suas ideias de negócios, os alunos devem ter conhecimento e habilidades necessárias para desenvolver o planejamento básico para suas próprias ideias e conceitos empreendedores. Isso significa que o empoderamento do aluno por meio da experiência direta é a ideia fundamental em modelos de aprendizagem experiencial, enquanto estratégia pedagógica (KOLB, 1984; NECK; GREENE; BRUSH, 2014).

Esta abordagem de aprender fazendo, por meio da experientiação, leva em consideração a incerteza do ambiente do mundo dos negócios, sugerindo que os empreendedores usem os recursos disponíveis e interajam na busca de resolução de problemas (GERTZ; HUANG; CYR, 2018). Esta dinâmica de interação no processo de aprendizagem e a percepção dos docentes acerca deste processo na disciplina, ficam evidentes nos trechos das falas de D02, D03 e D10.

“Isso a gente nota dentro dos projetos quando tem alunos de diferentes cursos porque eles têm o conhecimento gerencial e eles vão atrás daquilo que precisam tecnicamente isso é legal mas quando a gente trabalha na disciplina de atitude empreendedora que tem alunos de diversos cursos trabalhando juntos, a gente nota que nos projetos começam a surgir já diferentes contribuições daqueles alunos as suas experiências anteriores das suas áreas de conhecimento que eles já estudaram em outras disciplinas. Então os projetos começam a ser mais complexos, mais sistêmicos mais colaborativo. Onde tem um aluno que trabalha um pouco mais a parte financeira outro aluno que trabalha mais a parte da engenharia em um projeto de inovação por exemplo então essa complementaridade nas ações dos alunos é bem legal de ver o projeto.” D02

“...na educação para o empreendedorismo ele precisa passar por experiências então por exemplo aqui na universidade a gente tem Indústrias e uma agência ligada a coisas de valor, se não tem como atuar lá no mercado vai para dentro das incubadoras e ver a dificuldade que o pessoal tem vai lá pensar vai até lá ver se o teu conhecimento ajuda no processo deles porque eles estão se arriscando ali, eles tem menos dinheiro mas talvez vão estar gastando o tempo deles ali para chegar em um determinado estado e ir para o mercado sem a proteção do guarda-chuva da Universidade.” D03

“...o que nos cabe o que pode caber para a universidade a educação para o empreendedorismo é um dos caminhos eu acredito que é um dos caminhos porque não é que o cara vai sair com o seu negócio da Universidade não é isso e até nem acredito que seja e até defendo que não faça, faça isso durante quer empreender faça isso durante a universidade durante o curso tu investe pouco erra vai à falência mas tudo dentro do controle da universidade faz uma empresa júnior, faz uma empresa pequena de fundo de quintal, vai lá e empreende, mete a cara. Incrível vamos criar experiência empreendedora, no sentido de ter o meu próprio negócio né porque empreender não é só isso a gente pode empreender dentro do negócio de outros sou teu funcionário, mas eu sou um empreendedor e boto o teu negócio para cima.” D10

Segundo Fox, Pittaway e Uzuegbunam (2018), a aprendizagem ativa ou o aprender fazendo é amplamente percebido como uma forma fundamental de os empreendedores

desenvolverem a compreensão, aprendendo enquanto trabalham. Assim, simulações que forneçam experiências empreendedoras realistas têm grande potencial para o desenvolvimento dos futuros profissionais.

Além disso, a elaboração de negócios para o mundo real ajuda os alunos a desenvolverem soluções criativas e viáveis, permitindo que eles se concentrem em projetos reais, interajam com pessoas reais e trabalhem em questões reais de negócios. Ao fazer isso, os alunos são capacitados a desenvolver sua criatividade e engenhosidade, levando a uma maior predisposição para o empreendedorismo (MAVĽUTOVA et al., 2019).

Este aspecto pode ser percebido na fala dos próprios alunos, os quais destacam os benefícios deste tipo de abordagem.

“A disciplina não tem o que falar, eu acho que tá show de bola, to que nem outros, eu vim pelas 60 horas porque estou na reta final. Eu tive a possibilidade também de fazer uma cadeira de empreendedorismo logo no início e era aquela coisa enfadonha, só teoria, tu só estuda a teoria da atividade empreendedora sem uma aplicação realmente, e essa foi diferente.” VA25

“Eu já imaginava que era bem mesclado assim, que a gente teria que desenvolver um negócio dentro da disciplina, mas também a gente se desenvolver com apresentações, com as próprias palestras. O que é essencial pra tu perder a inibição, se expressar melhor então eu acho que é uma coisa que não tem aqui na universidade uma disciplina focada pra gente desenvolver liderança, comunicação... então é algo bem importante.” VA28

“Desde o primeiro momento a gente se apresentou, falando sucintamente, bem breve, o que a gente faz aqui, porque a gente está aqui. E depois deste momento em grupo (disciplina) vai fazer tudo se conectar, porque quando tu tem que trabalhar em grupo tu tem que conhecer melhor as pessoas também e saber com quem está conversando, tem que saber também o jeito que tu vai falar com aquelas pessoas para não bloquear ela ou magoar.” VA31

De acordo com Noyes (2018), os benefícios da aprendizagem experiencial incluem: aquisição de experiência ou o acúmulo de novas experiências que servem como um contexto para ação, reflexão e aprendizagem futuras; a demonstração de atitude por parte do aluno devido à necessidade de fazer uma escolha e agir diante da incerteza; a internalização da aprendizagem por meio do processo de reflexão e a utilização das experiências; e, da aprendizagem para outros contextos e desafios.

Utilizar estas experiências na prática, direta ou indiretamente, configuram importantes fontes de autoeficácia, ou seja, de confiança na capacidade de realizar uma tarefa após praticá-la, ou observá-la sendo praticada previamente. Esta lógica de ensino-aprendizagem e a aquisição de habilidades caracterizam a segunda categoria de análise definida a priori, a autoeficácia, tema da próxima sessão.

5.1.6.2 Autoeficácia

Apesar da reconhecida importância e robustez da autoeficácia na previsão de comportamentos gerais e específicos, segundo Nguyen (2020) este fator ainda é pouco explorado em pesquisas sobre empreendedorismo. Embora diversos estudos tenham se interessado em compreender o impacto dos fatores ambientais na intenção empreendedora e seus antecedentes, percebe-se ainda uma lacuna na área do conhecimento específico sobre a percepção da autoeficácia no contexto da educação para o empreendedorismo (NEWMAN et.al., 2019).

Neck e Corbett (2018), sugerem que ações de EE devem ser focadas no desenvolvimento da mentalidade, habilidades empreendedoras, e da prática necessária para iniciar novos empreendimentos, bem como no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, as quais são consideradas fundamentais diante da incerteza do ambiente de negócios. Segundo os autores, alunos que têm a capacidade de aprender a aprender são dotados de autoeficácia, habilidades de comunicação e trabalho em equipe, e criatividade para se adaptar a ambientes desconhecidos.

Para promover tais habilidades, mover os acadêmicos em direção à ação concreta é importante que os mesmos vivenciem experiências diretas, gerando oportunidades de aprender e praticar habilidades empreendedoras em um ambiente seguro, o que pode contribuir para o aumento da autoeficácia (DEMPSEY; JENNINGS, 2014; ELLIOTT; MAVRIPLIS; ANIS, 2020).

De acordo com Bandura (1977), é possível aumentar a autoeficácia por meio de realizações de desempenho, pois são baseadas em experiências pessoais de domínio, que requerem experiência em superar obstáculos mediante esforço perseverante. Para o autor, depois que as pessoas se convencem de que têm o que é preciso para ter sucesso, elas perseveram diante da adversidade e rapidamente se recuperam de contratempos. Pois um alto senso de autoeficácia, construído com sucessos anteriores, pode aumentar a capacidade de enfrentar as falhas, assim como o fracasso pode fortalecer a capacidade de um indivíduo de lidar com outras situações semelhantes (HENDRICKS, 2016; ALSHAHRANI; PENNINGTON, 2018). Nesse sentido, torna-se relevante compreender a relação entre a percepção de autoeficácia e as fontes que a constituem, de modo a fornecer subsídios para que ações de educação para o empreendedorismo promovam o desenvolvimento deste aspecto nos estudantes (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Dentro desta perspectiva, a disciplina AEP foi concebida com foco no desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores, por meio da experienciação, proporcionando aos alunos a possibilidade vivenciar situações reais, porém com riscos controlados. Estas experiências podem fazer com que os acadêmicos acreditem mais nas próprias capacidades de empreender, desenvolvendo seu senso de autoeficácia. Para ilustrar esta lógica, elaborou-se o Quadro 19, que apresenta trechos dos relatos dos docentes D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D09 e D10, acerca da possibilidade de desenvolver a autoeficácia nos alunos.

Quadro 20 – Categoria Autoeficácia

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	“Pela experiência para eles é possível sim aumentar no final, eu acho que no final eles se tornam muito mais convencidos de que eles são capazes de empreender alguma coisa, pela enorme variedade de casos que são apresentados, que são discutidos durante o semestre eu acho que eles visualizam esta comunhão com muito mais clareza que é possível empreender sim quando eles entram na disciplina talvez eles tenham o interesse no empreendedorismo, mas quando eles saem da disciplina eu acredito que eles saem bem convencidos da importância e da possibilidade de empreender.”
D02	“...aquela autoeficácia, aquela atitude que se ele não está seguro disso não vai para frente pode ser uma excelente ideia mas o aluno tem que compreender que ele pode e que ele está pronto para isso mas não falar pra ele vai e faz. Não é alguém dizendo para ele vai e faz, é ele percebendo que está pronto e a gente incentiva mostra para ele as possibilidades, mostra que a possível, mostra as ferramentas os ferramentais técnicos e as habilidades comportamentais que ele pode se utilizar para isso e que ele esteja pronto para isso.”
D03	“Eu acho que uma das formas é o aspecto do ser humano que empreender é uma realização pessoal, pessoal com perdão da palavra tu tem que tu tem que ter um tesão pelo que tu escolheu a empreender Então isso é bem diferente de um investidor então focar nesse aspecto individual ele ajuda muito a aumentar esta autoconfiança e acho que um dos aspectos mais interessantes disso que eu senti neste semestre são as experiências, experiências de vida cara tem uma galera incubada ali, e perguntar cara como é que foi para ti?”
D04	“Todas as atividades até as palestras em que ele é passivo ele recebe muita informação, mas ele faz questionamentos e até mesmo aquele que não fala nada ele está refletindo sobre aquele assunto. Todas as atividades são válidas para aumentar a crença do aluno na capacidade em empreender, eu contribuo no sentido de ajudar com os colegas, de nós estarmos sempre motivados para realizar cada encontro buscando, palestrantes, vendo o tipo de abordagem.”
D05	“Pergunta na medida em que o aluno é desafiado a criar algo ele começa a acreditar em si quando o aluno apresenta a ideia por mais primária que possa parecer por menor perspectiva de mundo real que tenha aquela ideia mas toda vez que o aluno consegue criar algo com alguma relação com o mundo real eles se sente diferente o percebe na fala do aluno no próprio olhar e toda vez que ele percebe que ele está criando algo que ele é capaz de criar alguma coisa de quebrar aquela linha entre um modelo teórico e um modelo prático com algo para sociedade em fim com algo com inserção no mercado ele se sente diferente ele se sente capaz e isso então esse retorno eu acho que realmente é a grande resposta que se objetiva na disciplina.”
D06	“O aluno às vezes ele chega aqui exatamente com a crença de que não dá que esse negócio é para outros é para outras pessoas não é para mim para outras universidades é para grandes centros e a gente pouco a pouco tem conseguido quebrar isso e sabe como a gente fez muitas vezes. Trouxe em grandes em grande parte dos módulos ex-alunos, empreendedores ou ex-alunos dos cursos da ADM que estão aqui com a gente com empresas incubadas que estão dando certo então sempre a gente procurou mostrar para eles que é possível.”

Quadro 20 – Categoria Autoeficácia

(conclusão)

D07	“Agora o que é relevante para a intenção e para a crença do aluno na capacidade de empreender é ele ser o protagonista dar um feedback para ele que ele tem um potencial que siga em frente isso que tu está sofrendo é normal todo mundo passa eu acho que esse estímulo é bem importante E aí de novo insisto que os professores têm que estar lado a lado com o aluno e não tão distantes do aluno mesmo que ele esteja fazendo um trabalho no grupo.”
D08	“Ter metas e conseguir alcançá-las acho que isso é muito importante. Aumentar a crença do aluno na própria capacidade eu vejo muito na parte prática de trazer para o aluno exemplos como por exemplo no salão de inovação a gente teve a empresa callmed é bem enriquecedor ter esses exemplos dentro da disciplina. Coisas que já saíram daqui de dentro da UFSM eu acho que o aluno tem também essa curiosidade quando ele chega lá de saber o que é a Agittec de visitar eu acho que isso.”
D09	“Deixar claro que tu não precisa ser um super homem, ser o escolhido do universo para ser a pessoa certa, que não é uma razão de sorte é uma questão de trabalho de usar as ferramentas certas para resolver os problemas certos, porque de certa forma nós estamos usando o método científico, mas por ser confiante neste método tem um problema então acha uma boa solução e isso tem que ser sustentável. A gente consegue, consegue aumentar a crença na capacidade do aluno mostrando que é 1% inspiração e 99% de transpiração é isso aí, não tem mistério.”
D10	“Então existem muitas coisas que são inerentes ao aluno e várias outras que a gente pode desenvolver nele é fantástico isso então por fator humano eu acho que é necessário para fazer essa crença do aluno em empreender, por meios técnicos. Eu sou um muito focado na técnica então aumentar a crença do aluno no processo do empreendedorismo passa necessariamente pelo fator humano de compreensão do momento que ele vive a vida dele na curva de aprendizado que ele vai cumprir e qual é o lugar que ele ocupa hoje e as coisas que ele viveu até agora e como empreender vai fazer sentido para ele. Então essa crença pode ser trabalhada, mas muito mais pelo lado humano do que pelo lado técnico.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

Para Bandura (2018), a capacidade de auto-reflexão é o julgamento da eficácia de alguém. Representando a autoconfiança que é a base da aspiração, motivação e realizações humanas. A menos que as pessoas acreditem que podem produzir os efeitos desejados por suas ações, elas têm pouco motivação para agir ou perseverar diante das dificuldades. Nesse sentido, a experiência direta é um aprendizado difícil, trabalhoso e por vezes apoiado na tentativa e erro, mas bastante eficaz para estimular capacidades cognitivas avançadas, como a autoeficácia, que permite ampliar conhecimentos e competências (BANDURA, 2018). Esta abordagem da educação para o empreendedorismo, aplicada na disciplina AEP, pode ser vista no Quadro 20, que congrega falas de D01, D02, D03, D05, D07 E D08.

Quadro 21 – Experiências Diretas

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	“Tu tem que ter consciência daquilo que você tá fazendo bem e daquilo que você não está fazendo tão bem suprir as carências e partir para o desenvolvimento da parte mais mental depois então eu acredito que nessa parte de motivação são as minhas principais contribuições são dentro desse escopo a parte de motivação e a parte de geração de ideias e um pouco na parte estratégica que eu não sou assim eu não tenho uma formação mas por eu ter a formação em estatística eu tenho uma certa habilidade intrínseca para estimação de resultado e saber se algo no longo prazo é positivo e tem chances de dar certo.”

Quadro 21 – Experiências Diretas

(conclusão)

D02	“...proporcionar para o aluno a experiência de empreendedorismo de planejar um negócio de compreender o mercado seja negócio seja um projeto social alguma coisa que ele julga valer a pena investir para que ele seja pronto para que se ele for passar por uma experiência dessas no futuro ele já ter tido esta essa experiência e conhecimento anterior então a finalidade não é modelar um negócio pronto para sair mas que aquele conjunto de planejamento e atividades que a gente é propõe durante a disciplina e esta experiência e a visão ao aluno, que ele esteja capacitado e pronto para alcançar e identificar essas oportunidades de projetos futuros, eu vejo muito por esse lado trazer essa experiência empreendedora na prática. por isso que ela é muito prática para que o aluno esteja... se no futuro surgir uma oportunidade que ele consiga perceber essas oportunidades e empreender a partir dela.”
D03	“Então essa experiência da caminhada traz muita identificação dos alunos ah então cara é também errou então eu também posso errar e o cara errou e eu vou para cá para caraca e depois chegou lá e ganhou o prêmio então eu também posso. Então este aspecto da experiência ajuda muito e o aproxima muito da realidade aproxima a torcer aluno eu digo assim tu ser aluno e não pensar que o professor foi aluno um dia.”
D05	“Nós temos alguns alunos que chegam lá sem nenhum sentido de empreendedorismo e outros já com um pouco mais e toda vez que esse aluno começa a perceber que está recebendo ferramentas interessantes e que vão contribuir para sua qualificação no sentido de empreender ele se sente mais autoconfiante e obviamente a sua fluência de ideias no sentido de construir uma ideia, de dar concretude a uma ideia ele se sente muito mais à vontade mas confiante então o papel da disciplina.”
D07	“... a disseminação da educação para o empreendedorismo eu acredito que passe também pela prática. Um conteúdo que se o aluno não tiver a oportunidade de praticar ele vai ter dificuldade de aprender de entender e de buscar conhecimento porque empreendedorismo eu não sei se a gente ensina eu não sei se a palavra é certa ensinar quem sou eu e quem são os outros para ensinar alguém a ser empreendedor talvez a gente consiga estimular as pessoas a desenvolver esta sementinha empreendedora.”
D08	“Por exemplo pessoal que veio com a ideia de negócio das abelhas logo no começo eu falei para eles que olha eu acho que esse eu não compraria porque eu não tenho nenhuma relação e ao longo da disciplina Eles foram me conquistando então eles se esforçaram cada vez que eu passava ali eu vi aquele estavam trabalhando direitinho me mostravam e no final acabei dando o meu voto para eles porque para mim foi o grupo que conseguiu fazer tudo o cara chegou chorar lá na frente na apresentação .”
D10	“Esta competência de resolver problemas eu acho que é onde a gente tem que apostar e a educação para o empreendedorismo ela ajuda nisso, nessa capacidade de ser resiliente de tomar pauladas de tudo que é lado de ter decepções de viver decepções e frustrações de se frustrar se frustrar é importante é necessário isso não é uma opinião.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

Contudo, Bandura (1997) afirma que a autoeficácia se desenvolve não só por meio de experiências diretas, mas também pela aprendizagem vicária, ou seja, que ocorre indiretamente, por meio de experiências de sucesso de outras pessoas, como mentores e empreendedores experientes já envolvidos na atividade empreendedora (NEWMAN et al., 2019).

Além disso, a interação entre os acadêmicos, palestras ou discussões sobre histórias de empreendedores de sucesso também são fontes de aprendizagem indireta, podendo persuadir os alunos de que uma carreira empreendedora é uma meta alcançável (NOWIŃSKI et al., 2019). Na prática, segundo St-Jean e Tremblay (2020), os mentores e palestrantes tornam-se modelos, o que pode apoiar o desenvolvimento da autoeficácia por meio destas experiências

vicárias, permitindo que os alunos avaliem e aprimorem suas habilidades empreendedoras por meio de comparação social, ou até mesmo imitando seu comportamento. A forma como estas experiências indiretas acontecem na disciplina é representada no Quadro 21, pelos trechos das falas de D02, D03, D05, D07, D08, D09 e D11.

Quadro 22 – Experiências Vicárias

Entrevistado	Trechos dos relatos
D02	“Quanto a disciplina em si ela é uma disciplina que tem uma particularidade muito boa para os alunos ela é uma excelente experiência para aqueles que têm a oportunidade de participar claro que tem coisas a melhorar eu já conversei isso também trazer múltiplas experiências por um lado é muito bom para o aluno porque ele não ah tá ali que tem diversas palestras e vivem vivências mas são só 60 horas então o tempo é curto então quando a gente facilita algumas experiências às vezes a gente deixa de aprofundar um pouco o próprio projeto então é uma decisão que a gente vai tomando ao longo do semestre.”
D03	“... as práticas são um dos aspectos mais importantes é intercalar experiências reais de gente que não está na universidade acho que isso é bem importante com experiências reais vividas pelos próprios professores, mas que tenham relação com o empreendedorismo. Então ter essa experiência e aproximar mais o ser humano nesse grupo digamos assim é fundamental e acho que essa prática esta atividade é uma das que eles julgam mais legal.”
D05	“Primeiro lugar que é espetacular quanto mais diversificado quanto mais multivariado quanto maior o universo que tu conseguir aqui diretamente proporcionais a experiência na disciplina é muito bacana quando tu tem outra disciplina também que trabalha o empreendedorismo mas toda vez que tu tem oportunidade de trazer um empreendedor com experiência de vida real isso é espetacular tu trazer aquelas pessoas que passaram por todas as angústias as dores os sofrimentos de uma hora dá certo uma hora dá errado isso é espetacular.”
D07	“Eu faço um esforço muito grande pra trazer pessoas de fora para falar, e eu percebi que o aluno queria ver na frente dele e o empreendedor empresário, ele não queria ver um professor empreendedor, não é o suficiente. Quando a gente trabalha lá com atitude empreendedora para as pessoas de diversos perfis de empreendedores, não só os professores, mas também empresários, pessoas que já foram bem-sucedidas e que tiveram eventos na vida sobre empreendedorismo das diversas formas, a gente consegue um pouco mais suprir as necessidades dos alunos.”
D08	“Quais empresas estão incubados aqui dentro quais os negócios o que está rolando por que a prática é importante você aprende fazendo e aprende vendo isso é coisa que está acontecendo é real não é uma coisa lá nos Estados Unidos Vale do Silício é aqui então assim tu estimular bastante o nosso aluno a também querer a empreender porque ele sabe que aqui dentro ele tem essa possibilidade então isso tem que ser mais divulgado mostrado e evidenciado.”
D09	“...eu sempre vejo assim eu fico com essa impressão de que o aluno a pessoa em geral ela sempre vai sempre tentar fazer o máximo que ela pode, então a noção do que que ela pode é muito importante porque é isso que define para ela mesma, quais são os limites que ela pode ir. Eu acredito que no final do semestre a gente conseguiu dar exemplos suficientes de empreendimentos de sucesso pelas pessoas que foram lá visitar que são empreendedores, também conseguimos dar ferramentas para o estudante usar na hora de tentar montar um empreendimento.”
D11	“...eu acho que na minha percepção a melhor forma de sensibilizar alguém e mostrando e trazendo exemplos de pessoas como ele que tiveram atitude e que essa atitude trouxe respostas positivas para ele. Melhor forma de sensibilizar e mostrar que é possível mostrar que basta um pouco de transpiração e tu consegue Qualquer coisa na vida transpiração depende do que tu quer atingir E como quer atingir mas eu acho que isso é uma questão importante e a questão de propósito, fundamental para ti poder morrer com tranquilidade tipo eu tive um propósito e eu atingir esse propósito eu fui nesse propósito até determinado.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

Dakung et al. (2017) destacam que palestras ministradas por empresários e convidados experientes e bem informados, podem oferecer feedback realista para os alunos, bem como compartilhar suas experiências com eles. Da mesma forma, os professores envolvidos com a EE, devem assumir o papel de mentor, em vez de supervisor, para que os alunos possam desenvolver entendimentos mais realistas de suas habilidades.

No decorrer do semestre os alunos da AEP na UFSM participaram de palestras com empreendedores e painéis de discussão, além de receberem mentoria dos docentes, nas quais os alunos ganham experiência ou visão sobre o processo empreendedor. Tais eventos foram bastante citados pelos alunos no instrumento de avaliação da disciplina, quando questionados sobre as atividades que julgaram ter contribuído para sua formação. Isso indica que os alunos valorizam este tipo de experiência vicária, visto que palestras com empreendedores convidados foram citadas em 58 dos 118 instrumentos respondidos. Para ilustrar o contexto em que os alunos mencionaram estes termos, elaborou-se o Quadro 22, com trechos de relatos acerca destas atividades.

Quadro 23 – Relatos dos alunos sobre experiências vicárias

Aluno	Trechos dos relatos
IA05	“Palestras com profissionais de diferentes áreas contribuíram para obter diferentes perspectivas de um empreendimento. Palestrantes convidados, compartilhando conhecimento e vivências de suas empresas.”
IA28	“Palestras com pessoas que realmente empreendem.”
IA31	“As palestras dos convidados pois apresentam experiências reais.”
IA42	“As palestras dos empreendedores que compartilham suas experiências e as atividades que estimulam o empreendedorismo.”
IA83	“Palestras com casos reais, passo a passo com empresas da cidade que tiveram sucesso.”
IA98	“Conhecimento dos professores e palestrantes.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos de avaliação da disciplina

Para Boyd e Vozikis (1994), a educação para o empreendedorismo há tempos se apresenta como um método capaz de aumentar a autoeficácia e aprimorar as aspirações de carreira empreendedora dos alunos. Os autores ressaltam ainda, que a autoeficácia pode ser um importante precursor para a criação de novos empreendimentos, sendo que indivíduos com elevados níveis de autoeficácia, são propensos ao desenvolvimento de intenções empreendedoras (BIRD 1988; ELLIOTT; MAVRIPLIS; ANIS, 2020). Isso porque, de acordo com Pittaway e Cope (2007) a consciência e as percepções dos alunos mudam quando submetidos à programas de EE baseados na aprendizagem experiencial, e em uma variedade

de métodos de ensino como simulações de negócios e mentoria, o que levaria ao aumento da intencionalidade.

Zhao, Seibert e Hills (2005) descobriram que os efeitos da aprendizagem diante de práticas de EE baseadas na experiência empreendedora, contribuem para a autoeficácia dos alunos, o que por sua vez influencia positivamente suas intenções empreendedoras. Da mesma forma que experiências empreendedoras anteriores, que enfatizam a criatividade, estão positivamente associadas a intenções empreendedoras (GEZGIN, 2019).

Nguyen (2020), afirma que a autoeficácia fornece a capacidade de realizar atividades empreendedoras, pois tem sido associada à assunção de riscos sob incerteza, e também à escolha de carreira. O autor afirma ainda, que a autoeficácia foi o melhor preditor individual em toda a gama de variáveis para a intenção empreendedora, abordada na próxima sessão.

5.1.6.3 Intenção Empreendedora

De acordo com Mavlutova et al. (2019), atualmente os jovens e estudantes preferem empregos remunerados convencionais a criar o seu próprio negócio. Uma das maneiras de mudar esta realidade é a inserção de novos métodos de educação para o empreendedorismo centrados no aluno, visando aumentar suas intenções empreendedoras. Audretsch (2014) alerta para a importância da EE para estimular o pensamento crítico, e comportamentos empreendedores na sociedade, destacando o papel das universidades com perfis multidisciplinares mais extensos, e seu papel significativo nos processos que levam ao surgimento de novos negócios e promovem as habilidades essenciais para se tornarem profissionais eficazes com habilidades e capacidades empreendedoras.

Os estudantes universitários por meio de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao empreendedorismo, podem desenvolver estas capacidades, conhecimentos e habilidades fundamentais, como motivação, liderança, flexibilidade intelectual e competências empreendedoras que por sua vez afetam as intenções empreendedoras (MATRICANO, 2020).

Ratten e Usmanij (2020) sugerem que ações voltadas para a educação para o empreendedorismo aumentam a intenção de um indivíduo de ser um empreendedor, no entanto, nem todos os indivíduos envolvidos na EE passam a agir de forma empreendedora. Nabi, Liñán e Fayolle (2017) reforçam esta ideia de que os principais resultados da educação para o empreendedorismo são mudanças de atitude, mudanças de conhecimento e habilidades, percepção de viabilidade, intenção empreendedora.

Para Hueso et al. (2020), estas habilidades e conhecimentos estão ligados às IE, uma vez que as intenções são centrais ao processo de empreendedorismo, representando o primeiro passo em uma sucessão de decisões e ações que levam a se tornar um empreendedor. Visto que as intenções retratam a transformação de crenças, percepções e outros fatores exógenos no resultado que precede imediatamente a própria ação (BIRD, 1988; AJZEN, 2001).

Dada a relevância da IE para que a ação ocorra de fato, os docentes da disciplina AEP buscam continuamente implementar atividades e práticas que possam desenvolver este desejo nos alunos, como pode ser percebido no Quadro 23, que congrega relatos de todos os professores que ministram a disciplina.

Quadro 24 – Categoria Intenção Empreendedora

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	“Tem funcionado de uma forma muito efetiva para despertar esta consciência de que sim, não é necessário apenas estudar para ser um empregado depois você pode desenvolver algo e se tornar uma pessoa que gerencie sua própria carreira sem depender de ser subordinado a outras pessoas podem trabalhar em conjunto com outras pessoas eu acho que os alunos saem bem convencido desta habilidade que eles possuem naturalmente acho que é uma coisa natural Só que acho que é uma coisa que eles ainda não visualizou antes de antes de ter passado pela disciplina.”
D02	“Eu acho que mostrando para ele que é possível, talvez para os alunos a intenção de empreender para alguns parece algo mais distante. Ou eles não se sentem capacitados e a partir do momento em que a gente mostra para eles que isso é possível, seja por meio do desenvolvimento dessas capacidades técnicas que vão auxiliar e também as habilidades comportamentais a gente está motivando eles a terem esta intenção de empreender.”
D03	“...seja no sentido humano seja no sentido profissional mesmo e permite chegar mais perto disso de tocar o ser que está do outro lado saber a aflição deles ou determinadas coisas que possam ser desenvolvidas, que possam pelo menos ter a semente colocada ali então a disciplina atitude empreendedora para mim passar por isso Ou seja criar e conceber novos meios e Estar atento ao que está acontecendo e ter empatia no sentido de como é que eu consigo descobrir as forças que tu tem e como é que eu consigo acessar.”
D06	“Existem vários relatos sobre isso inclusive alguns gravados em vídeo que a gente mudou a forma do pessoal pensar em empreendedorismo O que é empreendedorismo né e o que eu posso te dizer tanto que a gente teve muitos alunos que chegaram aqui e não pensavam em ser empreendedores não só no sentido de ter um negócio mas ser um empreendedor na vida. E alguns desses alunos saíram daqui com Startup formaram Startup e hoje estão aí com empresas.”
D07	“...uma alternativa para aumentar a intenção do aluno em empreender é dar mais oportunidades de disciplinas para ele mais caminhos que ele possa se encontrar não só com um foco muito organizacional. Aspectos comportamentais eu vejo que é vontade ele ter vontade mas é que a vontade é muito interna o que motiva? ele então Esse aspecto comportamental... Tô sendo redundante Mas é isso ele encontrar as respostas dentro dele mesmo Esse aspecto comportamental são diversos cada pessoa vai ter o seu posso eleger uma aqui que é é a iniciativa proatividade talvez esse realmente proatividade do aluno.”

Quadro 24 – Categoria Intenção Empreendedora

(conclusão)

D08	“Resultado positivo qual vai ser o teu retorno isso é bem importante e isso eu acho que move a tua intenção empreendedora ele tem que enxergar isso com a vou ter um retorno. Para ele acreditar que pode aí é mais difícil tem que ser aí na parte prática para ele conseguir construir ele tem que fazer a pesquisa de mercado lá no início então ali tu já consegue ter o primeiro retorno se é viável ou não.”
D09	“Talvez eu consiga ir até lá eu tenho essa impressão, por que motivar o cara a ser empreendedor eu acredito nisso, mas este é um negócio que eu acho que na média o cara pode estar no momento super empreendedor em outro momento pouco empreendedor ele vai oscilando, o que muda essa noção da realidade do quão longe dá para ir, começa a perceber o que os outros estão fazendo e pensa sobre o empreendimento e começa a ver um furo que ninguém quis tapar.”
D10	“Intenção empreendedora acho que é possível aumentar a intenção do aluno sim, mas não a disposição eu acho que não é um trabalho para uma só disciplina é um processo longo um processo cultural que vai muito além de uma aula e sim de uma conversa de de um relacionamento dos eventos que ele frequenta. Eu sempre trabalhei com empreendedorismo, mas leva muito tempo para te convencer algumas pessoas. Pode acontecer por uma fagulha por uma provocação que faça sentido para a pessoa e nisso eu acredito eu acredito que a disciplina atitude empreendedora ela possa sim dar um start. Então o que mais se espera é uma provocação inicial uma sensibilização para a possibilidade que talvez aquela pessoa não tenha visto antes opa pera aí eu posso empreender então.”
D11	“Digamos ser um instrumento a mais da nossa sociedade e do mundo em que a gente vive então eu acho que para uma,... observação proatividade estar sempre disponível, reforços para atingir seus propósitos e que esses propósitos sejam bons sejam positivos, que saiba cair que cai algumas vezes coloque a faca nos dentes e Levante e siga em frente eu acho que são essas a princípio. Extremamente crítico e observador, tem muita gente que tem a intenção, mas não tem ação então que é muito além da intenção tem a ação.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

Particularmente, segundo Schlaegel e Koenig (2014), a teoria do comportamento planejado (TCP) é uma estrutura amplamente utilizada para explicar as intenções empreendedoras, por meio do resultado de três antecedentes, quais sejam, a atitude pessoal (AP) em relação ao empreendedorismo, as normas subjetivas (NS), e o controle comportamental percebido (CCP). Esta estrutura, conforma dito anteriormente, também foi adotada no presente estudo, e trata como primeiro antecedente, a AP que se refere ao quanto uma pessoa tem uma avaliação positiva ou negativa, ou aprecia o comportamento empreendedor (AJZEN, 1991).

Isso ressalta a importância de voltar as ações de EE, dentre outros aspectos, para práticas e atividades que possam apresentar a ação empreendedora de forma atraente aos olhos do aluno, passando a considera-la como uma possibilidade real e aprazível. Para isso, é importante estabelecer relações entre os desejos e necessidades dos alunos, e os métodos para os cumprir, bem como uma combinação de teoria e prática de forma a contribuir com a imagem positiva do empreendedorismo, e consequentemente com a IE dos alunos. Diante disso, a EE deve considerar os fatores contextuais e individuais, combinando uma série de

métodos, a fim de fornecer aos alunos uma ampla gama de habilidades exigidas e um conhecimento atualizado do processo empreendedor (MAVĬUTOVA et al., 2019).

Para ilustrar a visão dos docentes acerca da atitude pessoal dos alunos com relação ao empreendedorismo, e como eles tratam esta temática dentro da sala de aula, elaborou-se o Quadro 24, com trechos de relatos de D01, D02, D04, D05, D06, D07, D08, D10 e D11:

Quadro 25 – Atitude Pessoal

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	“...hoje o empreendedor está mais ligado em uma coisa pessoal de vida, as pessoas hoje eu acho que empreendem muito para se promoverem como indivíduos melhores, não se promoverem, mas para se colocarem em uma situação de vida melhor então seja uma empresa ou seja numa formação acadêmica, são pessoas que eu acho que estão visando crescimento contínuo e não se deixam abater pelas dificuldades uma vez que não dê certo alguma coisa elas não se deixam destruir emocionalmente e são capazes de levantar a cabeça e conseguir executar outras coisas.”
D02	“...essa questão dele saber que seu sucesso é resultado daquilo que ele se propõe a fazer e das decisões. Do exercício de aproveitar as oportunidades que surgem, então oportunidades surgem para todo mundo e o empreendedor é aquele que visualiza as oportunidades e aproveita, e toma uma lição a partir dela, isso vai depender da sua capacidade de fazer escolhas e fazer as coisas acontecerem.”
D04	“Então eles têm que ser atores da vida deles agora, não depois que sair, isso é ser empreendedor e eu acho que assim eu vou ensinando o aluno a ser empreendedor nas pequenas ações. Nesta disciplina de atitude empreendedora a gente até pode fazer mais e mostrar para eles que nós podemos ajudá-los a sair para fora. Mostrar qual é a capacidade dele de se descobrir eu acho que passa muito pelo professor aflorar isso.”
D05	“...se tiver que resumir em um único propósito seria quebrar a inércia dos alunos tirar da zona de conforto fazer eles pensarem quero criar algo criar uma pequena empresa pelo menos formatar uma ideia então eu acho que esse é o grande mérito da disciplina é a capacidade que o aluno acredite em si e acredite no potencial de suas ideias.”
D07	“Me parece que os resultados que a gente está encontrando já começaram a surgir Quando tu ver quando tu ver o brilho no olho como tem uma menina lá daquele grupo da imove acho que é um aplicativo para colocar adesivos em veículos de Uber, a gente vivia assim que ela tinha Gana que ela queria que aquilo ali que ela estava fazendo brilhava o olho dela é assim outros valores também então tem aqueles que se acomodam mas tem muitos que compram a ideia e isso deixa a gente muito feliz então aos poucos a gente vai vendo resultado.”
D08	“...as vezes ele eles não tem uma noção exata de que eles estão preparados para o mercado de trabalho, ou para ter o seu próprio negócio, nesta turma de agora uma dupla de alunos me contou que vai abrir o próprio negócio então é esse tipo de coisa que temos que incentivar porque a maioria é jovem então eles tem que se arriscar, se eles não aprenderem agora depois não adianta.”
D10	“Vamos para o segundo nível vamos ter uma atitude empreendedora eu acho que é isso que a disciplina busca então deve ser centrada é centrada em simulações e desafios. Mas microtarefas, as microtarefas fazem com que a gente possa fazer ela e corrigir depois fazer de novo e corrigir corrija melhora então é uma escalada são microtarefas que treinam o aluno para que ele consiga ter atitudes e ter competências empreendedoras na solução de desafios é isso.”
D11	“...nós estamos engatinhando nesta questão do empreendedorismo e acho que esse programa que o Italo propõe e tá sendo tocado aqui na UFSM é um programa transformador no. de do empreendedorismo por quê o que se tinha até então disciplinas de empreendedorismo que façam teorias sobre empreendedorismo. Estudos teóricos de grandes pensadores do empreendedorismo, revista Muito Mais filosófico do que ação iniciativa e mão na massa então eu acho que o empreendedorismo deve seguir este modelo.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

O segundo antecedente da IE são as normas subjetivas (NS), que representam a influência do meio, e o apoio esperado das pessoas de referência, familiares ou colegas, caso o indivíduo decida realizar esse comportamento, e empreender (AJZEN, 1991). As NS também se referem a pressão social exercida sobre o indivíduo para tornar-se ou não um empreendedor, proveniente do círculo social em que vive, ou de atividades das quais participa, como as práticas de educação para o empreendedorismo.

Outra motivação relacionada às normas subjetivas, é a noção de ajudar os outros, tanto dentro de grupos mais próximos, quanto na sociedade de forma mais ampla. Por esse motivo, os indivíduos que consideram a criação de novos empreendimentos como uma forma de criar valor para os outros esperam que aqueles ao seu redor compartilhem essa visão de empreendedorismo (HUESO et al., 2020).

Nesta perspectiva, de acordo com Schlaegel e Koenig (2014) e Kautonen, Gelderen e Fink (2015), vários estudos já detectaram uma influência significativa das normas subjetivas sobre as intenções empreendedoras, isso acentua a relevância de abordar a influência do ambiente em que se dão projetos de educação para o empreendedorismo, principalmente os interdisciplinares, pois a opinião de outros membros do grupo pode ter influência sobre a intenção empreendedora (MORIANO et al., 2012). Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 25, com trechos das falas de D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D09, D10 e D11, a respeito da influência exercida pelo meio durante a o andamento da disciplina AEP.

Quadro 26 – Normas Subjetivas

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	“...eu acho que desde a criação de um indivíduo nas suas fases iniciais desde criança a pessoa já deveria ter mais ser mais disposta a observar compassivamente com o intuito de aliviar o sofrimento e determinadas dores e de ser pessoas de ser uma pessoa que pode ajudar essa é a minha visão de compaixão de entender que a dor não é só tua a dor é dos outros e se muitas vezes tu conseguir avisar os outros ajudar os outros automaticamente está se ajudando tu vai se sentir uma pessoa mais empoderada mas capaz mas contributiva uma pessoa que contribui uma pessoa que está adicionando sociedade eu acho que isso tudo é gerado no aluno durante a disciplina ele conseguir enxergar além do seu próprio mundo.”
D02	“...um aluno da administração do segundo semestre do curso ao entender a importância da educação para o empreendedorismo que criar um projeto para ensinar os jovens carentes da comunidade ele mora do bairro onde ele mora para ele me perguntando sobre como ele poderia fazer para ensinar algumas coisas sobre empreender então aí a gente nota então a gente consegue determinar a educação para o empreendedorismo as pessoas entendem o quanto isso é importante para a sociedade e não somente para a universidade para os jovens e tudo então esse é um exemplo bem prático um aluno que talvez se tornou embaixador da causa e quer e quer disseminar e quer contaminar outras pessoas e essas pessoas vão da educação para o empreendedorismo e pode afetar a nossa sociedade em diversos segmentos não só na universidade.”
D03	“...então e outra e além disso a gente traz profissionais de fora que não estão na universidade que simplesmente dizem a gente convida e ele posição ele tem uma vivência ele sempre vem tem uma vivência muito boa para passar para os alunos e isso faz toda a diferença os alunos que entram e ficam na disciplina todos eles acho que raríssimas exceções passam e chegam no final chegam lá picados pelo inseto do empreendedorismo.”

Quadro 26 – Normas Subjetivas

(conclusão)

D04	“...o aluno está ali e quando tu vai mostrando o resultado do que tu está falando tu vai ganhando confiança do aluno. Incentivar a educação para o empreendedorismo só realmente batendo na tecla mostrando exemplos do que a gente está falando daquilo que a gente está tentando mostrar para ele que não dá para sair daqui que depois que acabou o curso está tudo pronto não tá tudo incompleto vai depender só de ti então vá à luta. “
D05	“...eu acho que principalmente como eu disse o fato de nós propiciarmos esse contato com essa gurizada aí do mundo real gurizada no sentido de 20 e poucos anos que tem Startup e que tem contato com o mundo, então isso aí é algo assim extremamente marcante significativo para desenvolver nos alunos essa capacidade. Estamos cheios de exemplos espetaculares de empreendedores aqui muito próximos de nós então eu uso muito essa linha de trazer quando falar de empreendedorismo uma pequena parte da experiência própria minha, mas principalmente da experiência de grandes empreendedores que eu tive o privilégio de conviver.”
D06	“Atividades eu acho que as principais são essas a questão de trazer alunos de fora e alunos de dentro da UFSM para interagir e outra coisa que a gente fazia bastante eram as bancas tanto parciais quanto finais de avaliação em que eles puderam ver empresário que está lá do lado de fora também. Aí externos a universidade que tudo aquilo que eles estavam fazendo aqui tinha sentido e que tinha espaço e que tinha possibilidade claro que tinha que melhorar muito que tinha que reinventar muito esse pessoal Pode mostrar hora vocês estão no caminho certo esse aqui é o caminho .”
D07	“Por exemplo que meu ocorreu agora que foi muito legal que foi aquela aula que tinham dois alunos daquela professora lá de Frederico Westphalen. Pessoas bem humildes até na maneira de falar e que demonstram ali o quanto eles conseguiram superar dificuldades de uma maneira muito criativa desenvolver um produto. Produto interdisciplinar também com vários conhecimentos envolvidos para ter elétrica que foi aquela incubadora de ovos então são alguns exemplos que me vieram a mente agora o que são iniciativas. Outras que eu lembro o próprio uso do Drone em sala de aula estudar isto da uma perspectiva diferente para os professores acho que eu mais importante de tudo isso é você estar de mente aberta e talvez não seja qualquer professor que está preparado nesse momento para participar e aceitar essas diferenças.”
D08	“...no geral a disciplina é excelente e deve ser divulgada para o pessoal vir conhecer e ver o que a gente tem aqui dentro principalmente porque daqui a pouco a pessoa pode querer incubar ou participar de uma pré-incubação legal para mim o principal a disciplina enriquece o aluno desenvolve o comportamento. O principal é conseguir tocar o aluno para essa parte do empreendedorismo conquistar ele talvez esse seja o melhor termo mostrar para ele uma possibilidade que empreender é algo é uma possibilidade para a vida de vocês não somente na ideia e abrir um negócio mas para a vida para o comportamento, que profissionais vocês querem ser no mercado vai fazer tudo que teu concorrente faz ou vão se desenvolver vão empreender e vão Inovar vão trazer diferenciais.”
D10	“...entender o outro lado ser humano que está na minha frente entendeu que ele tem um caminho entendeu que ele não tá entendendo o que eu tô dizendo não é porque ele não tem a competência de internet e também não é porque não tá interessado no que eu estou dizendo é porque isso me trouxe me traz conforto isso ajuda a responder sua pergunta eu acho que o caminho para melhorar a crença do aluno no processo de empreendedorismo ele passa necessariamente não pela técnica mas sim pelo fator humano do de compreensão no futuro na curva de aprendizagem que ele vai cumprir até fazer sentido para ele.”
D11	“...eu acho que o principal é trazer exemplos de alunos que nem eles, há um ou dois semestres atrás estavam na mesma situação que ele com um leão que tinha na frente e tocaram em frente mostrar que é possível eu acho que é neste sentido. Eu acho que é trazer exemplos mostrar ao longo do semestre e com um pouco de esforço eles conseguem evoluir uma ideia que às vezes tu matar uma ideia e transformar em outra também é uma questão interessante eu acho que é neste sentido.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

O terceiro antecedente da intenção empreendedora é o controle comportamental percebido (CCP), que indica a facilidade ou dificuldade percebida em realizar uma ação empreendedora. É, portanto, de acordo com Liñán e Chen (2009), um conceito bastante semelhante ao da autoeficácia (AE) (Bandura, 1997), pois ambos se referem ao senso de capacidade em relação ao cumprimento dos comportamentos necessários para a criação de empresas. No entanto, na visão de Ajzen (2002), o CCP seria mais amplo do que o constructo

autoeficácia, pois incluiria não apenas a sensação de ser capaz, mas também a percepção sobre a controlabilidade do comportamento em questão.

Frente a percepções mais positivas de controlabilidade e um grau suficiente de controle real sobre o comportamento, espera-se que as pessoas realizem suas intenções quando surgir a oportunidade, tornando a intenção, portanto, o antecedente imediato do comportamento (AJZEN, 2002). Os resultados dos estudos de Karimi et al. (2012) confirmam os achados de estudos anteriores em termos da relação significativa entre a intenção empreendedora e seus antecedentes e também confirmaram os impactos da educação para o empreendedorismo no controle comportamental percebido.

Diante disso, elaborou-se o Quadro 26, com falas dos docentes a respeito das formas de promover junto aos alunos esta visão de controle dos conhecimentos recebidos, e capacidade de execução de comportamentos correspondentes.

Quadro 27 – Controle Comportamental Percebido

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D02	“...os alunos das mais diversas áreas deveriam ter oportunidade de ter o contato com o empreendedorismo porque a gente nota que isso faz diferença para aqueles alunos que passam por essa experiência. Então eles se tornam médicos diferentes, se tornam dentistas diferentes, Engenheiros diferentes porque os comportamentos e habilidades que a gente, que a educação para o empreendedorismo proporciona fazem com que aumente a percepção das suas habilidades tradicionais, não somente nas questões técnicas.”
D04	“Eu acho que o primeiro aspecto que tem que ser trabalhado no aluno é que ele se conheça para que ele descubra o que ele gosta e o que é possível para ele dentro daquilo que ele gosta. E depois para mim o que é importante em termos de comportamento é ter disciplina. Ele tem que ver que pode ser um sucesso se ele acordar logo, então nós professores temos que aflorar esse gigante que existe no aluno. Para eles refletirem um pouco sobre o que falar sobre o que fazer então começa por aí o aluno tem que participar mais ativamente.”
D05	“...eu acho que todo aqueles profissionais que participam da disciplina como professores ou como convidados como colaboradores toda vez que eles vem um profissional por exemplo de como se comunicar melhor de como realizar um canvas, um plano de negócios instrumentalizar e como trabalhar com aquelas ferramentas, o aluno então se sente mais capaz inclusive se fortalece eu falo muito de coragem toda vez que tem um guerreiro percebe que tem as armas certas ele vai perceber que ele tenha mais coragem então se ele perceber que a espada dele é feita de um aço de melhor qualidade automaticamente a sua coragem a sua autoconfiança aumenta.”
D06	“Que empreenderam nos seus projetos nos seus centros como eu citei no projeto de evasão então a gente tem números concretos de pessoas que realmente saíram daqui e seguiram em frente que tocaram novos projetos então eu acho que a gente conseguiu fazer isso e a gente tem evidências a gente tem, podemos até elencar algumas, até empresas.”
D07	“...expõe toda uma metodologia e fazer uma comunicação eficiente e aí ele joga nos ombros do aluno a responsabilidade, agora vai lá na frente e faz o que eu acabei de mostrar aqui de um passo-a-passo de uma técnica então isso hein poderá muito o aluno exercer uma outra atividade que que representa um desafio muito grande.”
D08	uma das temáticas é estudar o empreendedorismo então a gente busca incentivar também na pesquisa fizemos rotineiramente avaliação da intenção empreendedoras dos alunos como que eles se sentem preparados hoje porque quando chega mais para o final da graduação você sente mais inseguro para não sei nada passei 5 anos aqui e não sei nada é isso não é verdade a gente tem que tirar esse sentimento deles. Então vai muito para parte do comportamento empreendedor, mas ele tem que querer ele tem que querer e se sentir convencido disso.”

Quadro 27 – Controle Comportamental Percebido

(conclusão)

D09	“...eu acho que há por aí, as habilidades parecem ser importantes. Pensa comigo se tu quer resolver um problema então, quanto mais tu entender o problema e quanto mais disposto a flexibilizar as tuas habilidades para encaixar uma nova habilidade certamente tu vai ser melhor então eu vejo que isso parece ser fundamental ter gosto por tirar todos os detalhes do problema e depois implementar tudo que é possível de implementar para resolver.”
D10	“Por que a solução que você cria pode ser empreendedora ou pode ser comum banal. Agora mesmo uma solução banal pode ser um primeiro passo para um para um processo de crescimento. Mesmo que o aluno tenha encontrado uma solução banal ele encontrou a solução mesmo que seja comum, mas ele encontrou pela primeira vez.”
D11	“...os objetivos eu acho que tá em todos os que eu já comentei acima, realidade nos alunos e nos próprios professores, mostrar um mundo novo que está aí muito mais a formação técnico tem que ser um grande observador do mundo que saiba perceber oportunidades, a partir das oportunidades ser capaz de ser criativo e gerais modificações no mundo emprestar que sejam melhor para a sociedade e para a população Eu acho que o foco é esse mexer com as pessoas que estão na zona de conforto tira essas pessoas. Da zona de conforto. Mas sacudir não para ela pular do precipício e sim para ir lá e escapar do precipício.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

O processo de análise de conteúdo das categorias previamente definidas, exigiu leitura exaustiva e aprofundamento no teor do material coletado pelo pesquisador, o que fez emergir uma quarta categoria de análise. Diante disso, e apresentadas análises das categorias interdisciplinaridade na educação para o empreendedorismo, autoeficácia e intenção empreendedora, e das suas respectivas subcategorias, definidas a priori, apresenta-se a seguir o processo de definição e análise da categoria definida não a priori.

5.1.7 Categorias de análise definidas não a priori

Durante a exploração do material empírico, emergiu uma categoria a posteriori, aderente ao tema central do estudo, e que pode auxiliar na compreensão do fenômeno como um todo. Trata-se do processo de aprendizagem empreendedora e aquisição de habilidades por parte dos alunos, durante a realização das práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo, que surgiu com uma frequência relevante nas falas dos sujeitos de pesquisa. Tal recorrência, ensejou a definição de uma categoria de análise a posteriori, aqui denominada de “Aprendizagem Empreendedora”, analisada a seguir.

5.1.7.1 Aprendizagem Empreendedora

Para Politis (2005), a aprendizagem empreendedora deve ser um processo contínuo, que vise o desenvolvimento e apreensão de conhecimentos necessários para começar novos empreendimentos e administrá-los, sendo estes oriundos da experiência pessoal do

empreendedor ou das interações sociais estabelecidas e/ou vivenciadas pelo mesmo. Vigotysky (2003) ressalta a importância destas interações para o aprendizado do indivíduo, afirmando que o conhecimento se adquire, substancialmente, a partir de um processo de interação entre as pessoas.

De acordo com Boyles (2012), este processo tem uma característica multidisciplinar, por isso faz-se necessário traçar um plano de ensino que adapte a metodologia pedagógica ao contexto da aprendizagem esperada. Diferentes opções de métodos, técnicas e recursos são encontradas na literatura como forma de se promover o processo de ensino-aprendizagem da formação empreendedora. Segundo Politis (2005) boa parte do aprendizado, no contexto empreendedor, é de natureza experiencial, isso implica dizer que o processo complexo em que os indivíduos aprendem com as experiências, torna-se relevante para o entendimento de como ocorre a aprendizagem empreendedora. Silva et al. (2017) também apoiam que a aprendizagem empreendedora ocorre de forma experiencial, por meio da interação e do relacionamento entre as pessoas, tanto no exercício das atividades profissionais, da observação mútua, ou na execução de uma função.

Rae (2015) trata aprendizagem empreendedora como um processo que auxilia no reconhecimento e ação diante das oportunidades, ocorrendo de forma natural, que pode ser aplicado na prática cotidiana e na educação formal. Para o autor, o estudo da aprendizagem empreendedora tem múltiplas conexões com a educação empreendedora, que geralmente ocorre em ambientes educacionais formais. O que distingue a aprendizagem empreendedora, da abordagem educacional tradicional, é que a aprendizagem empreendedora é principalmente experiencial, situacional e contextual; muitas vezes fora da instituição de ensino; individual e socialmente mediada (RAE, 2017).

Considerando a educação para o empreendedorismo como um processo social, Hunter e Lean (2018) corroboram a ideia de Rae (2017), afirmando que a aprendizagem ocorre especialmente de forma experiencial. Os autores complementam sugerindo que a experiência concreta sustenta as emoções, valores e interesses que, por sua vez, sustentam os processos cognitivos necessários para desenvolver uma mentalidade empreendedora (HUNTER; LEAN, 2018). Porém, ainda existe muita dificuldade para se adequar os métodos de ensino e aprendizagem à formação do empreendedor, seja porque o aluno ainda não tem uma cultura de pensar em empreender, ou porque o corpo docente acaba se dedicando a uma carreira exclusivamente acadêmica, com pouca experiência do contexto empreendedor, o que pode fazer a diferença no ensino e na aprendizagem empreendedora (CARDOSO, 2017).

Os estudos de Kolb (1984) representam um marco sobre como a experiência pode

levar a aprendizagem de determinado tema, sugerindo que o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência (KOLB, 1984). Defensores deste tipo de método, argumentam que é fundamental para o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora que o processo de ensino contemple valores, comportamentos e habilidades (GIBB, 2011).

O empreender é intrinsecamente incerto, e as incertezas geram emoção, desta forma, conectar a experiência da vida real com o processo de aprendizagem instiga um processo emocional de reflexão em que o aprendiz tenta dar sentido à experiência e desenvolver processos mentais esquemáticos associados a esse evento (ANNAFATMAWATY; SUKANLAYA; ZOLIN, 2018). Da mesma forma, o contexto da experiência envolve outros atores e muda o processo mental de padrões de resposta, a partir da participação ativa dos indivíduos envolvidos. Esse processo de autoconsciência e desenvolvimento fornece a base para aprender com o erro e ajustar atitudes e comportamentos diante dele (HUNTER; LEAN, 2018).

No intuito de agrupar alguns dos modelos de aprendizagem mais reconhecidos cientificamente, elaborou-se o Quadro 27, que apresenta três modelos aprendizagem empreendedora de forma resumida.

Quadro 28 – Teorias sobre aprendizagem empreendedora

Autor	Premissas
Kolb (1984)	A experiência pode levar a uma aprendizagem profunda e autodirigida.
	Aprender como o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência
	Conectar a experiência da vida real com o processo de aprendizagem.
Rae (2015, 2017)	Formação pessoal e social por meios de experiências profissionais, de vida familiar, educação, carreira e relações sociais.
	Aprendizagem contextual conectando a teoria e a prática.
	Instituição de redes de relacionamento, e práticas de negócio.
Politis (2005)	Conhecimento do empreendedor visando a identificação de oportunidades de negócio e melhores práticas),
	Aprendizagem experiencial visando a carreira empreendedora.
	Processo de transformação da experiência em conhecimento por meio de experiências vividas.

Fonte: Adaptado de Cardoso (2017), com base em Kolb (1984); Rae (2015, 2017) e Politis (2005).

De acordo com Fini (2018), as metodologias ativas surgem como proposta para transformar o processo de ensinar e aprender, buscando a participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos. Diferentemente dos modelos tradicionais, o aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, no qual deve ser capaz de gerenciar sua formação como principal responsável pela sua aprendizagem. A inserção de metodologias ativas de aprendizagem na EE, tem se mostrado eficaz no processo de aprendizagem empreendedora (RAE, 2017; POLITIS, 2018) amplo cuja principal característica é a inserção do aluno/estudante como personagem principal do seu aprendizado.

Para Bürger (2018), o processo de aprendizagem empreendedora deve ensinar a ser, a agir e a pensar, por meio de ferramentas que incentivem os alunos a se questionar a respeito de suas experiências passadas, de suas realidades, e de como isto influenciará seu futuro. Segundo Krakauer (2014) a experiencição é essencial para o aprendizado do empreendedorismo, pois representa uma contínua reconstrução de significados a partir da experiência vivenciada, lidando com a interatividade e criatividade. Isso depende da relação dialética entre teoria e prática, uma vez que o seu ensino depende de ambas, pois possui uma abordagem prática, mas necessita compreender os significados na sua essência teórica.

Esta relação na visão de Fox, Pittaway e Uzuegbunam (2018), estabelece que experiências e conhecimentos anteriores podem ter um impacto na preparação do indivíduo para realizar ações empreendedoras. Esta preparação, na qual o educador tem papel fundamental, deve encorajar o aluno por meio de discussões em grupo, análise de casos, palestrantes convidados, simulação de negócios, e construção de habilidades empreendedoras (HYNES, 1996). Esta abordagem da educação para o empreendedorismo baseada na prática vem ganhado relevância na literatura, e representa a parte experiencial da aprendizagem empreendedora, ou seja, aprendizagem orientada para a ação, visto que o processo empreendedor é de natureza mais pragmática (NECK; GREENE; BRUSH, 2014).

De acordo Mukesh, Pillai e Mamman (2020), isso sugere que a aprendizagem pela ação é uma boa alternativa para programas de educação para o empreendedorismo, visto que, essencialmente, um estilo de ensino que é orientado para a ação, incentiva a aprendizagem empreendedora, resolução de problemas, aprendizagem baseada em projetos e criatividade. Schiuma e Passiante (2017) ressaltam que a natureza experiencial da aprendizagem empreendedora é considerada fundamental para o desenvolvimento contínuo do conhecimento empreendedor (POLITIS, 2005, 2018). Conforme argumentado por Rae (2006,

2017), a prática empreendedora é aprendida melhor em ambientes baseados na experiência do que em ambientes educacionais tradicionais.

Nesta mesma perspectiva, Lingen, Amo e Pettersen (2020) afirmam que a aprendizagem empreendedora está intrinsecamente relacionada à experiência de criação de negócios, e o conceito pode ser definido como reconhecer e agir diante de oportunidades, por meio da iniciação, organização e gestão de empreendimentos de forma social e comportamental (RAE, 2006). Além disso, a aprendizagem empreendedora implica uma experiência vivida que incorpora uma sequência de tarefas, atividades e eventos empreendedores interdependentes, resultando em uma mudança dos comportamentos atuais (LINGEN; AMO; PETTERSEN, 2020).

Considerando a complexidade da disciplina atitude empreendedora na prática, e da educação para o empreendedorismo em si, o objetivo principal não pode ser a transferência de conhecimento puro, mas se relaciona com a ideia de que a aprendizagem empreendedora é atribuída a certos comportamentos, habilidades transferíveis, e também atitudes e mentalidades (RAE, 2017). Nesse sentido, aprendizagem empreendedora hoje é considerada mais holística e tem como objetivo estimular comportamentos, atitudes e habilidades empreendedoras exibidas em todos os tipos de organizações e em todos níveis (GIBB, 2005).

Diante do exposto, a disciplina AEP adota e implementa práticas inovadoras de EE, com foco no desenvolvimento de atitudes e comportamentos empreendedores dos alunos, a visão dos professores sobre como este processo se dá, fica evidenciado nas falas de D01, D02, D03, D05, D06, D07 e D10.

Quadro 29 – Categoria Aprendizagem empreendedora

(continua)

Entrevistado	Trechos dos relatos
D01	<p>“...a gente trouxe aqui para a disciplina atitude empreendedora a caneta 3D e quando eu coloquei aqui algumas alunas ficaram mas como assim o que eu vou ter que fazer aqui eu vou estudar empreendedorismo e agora não tenho habilidade manual nenhuma e agora sou forçado eu tive este feedback ah mas eu sou horrível em atividades manuais e tal não vou conseguir fazer aqui, achou aquilo meio sem sentido aí depois eu falei para ela justamente atitude empreendedora começa pelo fato de tu verificar que tu que tu não é boa em outras coisas mas que aquilo pode ter causar uma aversão que pode ainda dificultar mais o teu processo de aprendizado daquilo então aquilo a primeira coisa que tu pode ganhar daquilo que tu teve aversão, é verificar que tu teve aversão sobre aquela tarefa e aí ela ficou assim meio e depois ela me deu um feedback a você lembra da primeira aula com a caneta e depois 3D e depois tu me falou que eu tava resistente a atividade e que a própria minha resistência a atividade e a percepção daquilo já era um resultado efetivo como a minha mente era fechada a coisas que eu desconheço ou coisas que eu acho que eu não sou boa e isso pode prejudicar ainda mais a minha tarefa então eu tento ser uma pessoa mais aberta a encontrar que coisas que eu não sou boa em fazer e se eu for mais aberta eu posso ter um desenvolvimento melhor sobre essas coisas então para isso já foi o máximo, a disciplina logo na segunda semana de aula ela já me deu um feedback bem positivo.”</p>

Quadro 29 – Categoria Aprendizagem empreendedora

(conclusão)

D02	“...o empreendedor tem que ter habilidades técnicas e habilidades comportamentais, as habilidades técnicas são mais rápidas de serem ensinadas como planejamento a própria rotina de plano de negócios modelar o negócio entender o mercado e propor a tomada de decisões e definir as estratégias e o modelo de negócio são capacidades técnicas que são mais fáceis de serem trabalhadas junto aos alunos... vamos destacar esta questão então da autoconfiança independência força de vontade e a questão de conseguir olhar para frente planejar e ajustar este planejamento à medida que as coisas vão acontecendo o planejamento não acontece exatamente como foi planejado mas saber se aquele Está correto Ou tem que ser ajustado são características bem importantes comprometimento persistência acompanha mas assim um bom planejamento e saber que tu é o cara que tem que tocar a tua carreira que depende muito do teu esforço são as principais.”
D03	“...ideias com plano de negócios concebidos e nenhuma delas não tem como aplicar, nenhuma umas mais outras menos, mas tem umas ferramentas e as práticas que estão sendo utilizadas estão cumprindo seu objetivo a gente está chegando mas é claro a gente vê por exemplo a nossa própria forma de tocar o aluno de ver o lado humano dele e de estimular, a gente vai construindo ao longo do semestre alguns chegam lá sem saber o que estão fazendo tipo vai lá na disciplina é fácil todo mundo faz mas passam por que ele se envolvem de fato naquilo ali eu acho que são poucos que não curtem. As práticas são muito boas e muito bem aplicadas.”
D04	“Eu acho que é fundamental para ensinar o empreendedorismo é ter foco na habilidade técnica, saber fazer o trabalho daquela área daquela especificidade saber se relacionar com as pessoas que estão junto contigo e das que tu vai necessitar, capacidades conceituais no sentido de visão de negócio acho que eu consigo sair muito bem nas habilidades humanas nas habilidades técnicas. Tudo vai trazer um resultado e que tem que ser positivo para a vida dele não pode ser apenas mais uma atividade é assim que eu vou ensinando a eles terem atitude empreendedora no dia a dia procurando aproveitar cada momento que surge para mostrar para o aluno a importância disso.”
D05	“...isso a disciplina faz um esforço grande de trazer pessoas com várias experiências pessoas que se tornaram empreendedores fizeram Startup em fim tu vê que o nível de interesse do aluno é muito grande toda vez que ele vai ouvir alguém que passou todo esse processo muitas vezes dolorido, então isso é muito significativo. Muito bacana realmente e principalmente eu acho que esse é o grande aspecto a grande força no sentido de atingir o seu principal objetivo que é desenvolver no aluno atitude empreendedora então justificar o nome da disciplina.”
D06	“...são problemas reais e fazer ele enxergar hein criar esta habilidade neles de saber enxergar problemas reais da sociedade e em cima dos seus conhecimentos em conjunto com os colegas ou seja promover esta ideia de multidisciplinaridade que esses grupos a partir de seus conhecimentos e de suas experiências e de suas habilidades possam propor soluções para reais Então a nossa ideia foi estimular e ter pensamento empreendedor de enxergar realmente demandas novas demandas demandas urgentes da sociedade e que a partir do conhecimento deles eles pudessem proporções verdadeiramente ligadas a esses problemas a partir das suas isso as realidades de seus conhecimentos.”
D07	“...à medida que a pessoa se encontra ela consegue ser feliz e sendo feliz ela consegue desenvolver seu potencial eu acredito que o ser humano tem potencial empreendedor mas como se trabalha esse potencial lá dentro é que vai determinar se ele vai ser eu acredito que todo ser humano nasce com uma sementinha como essa sementinha foi tratada ao longo da vida dela o ao longo do seu desenvolvimento é o que vai determinar se ela vai ter mais ativo e capacidades e habilidades empreendedoras.”
D10	“A disciplina atitude empreendedora ela tem uma característica central interessantíssima, mas ainda precisa melhorar a metodologia o que é natural não é uma crítica, ela tem o seu conceito muito interessante porque ela fala da atitude empreendedora ou seja não é uma aula de empreendedorismo, por que o que é empreender? fazer um projeto que gera retorno ou é abrir uma empresa tem a questão mais romantizada do empreendedorismo também tipo ao cara do Uber o cara que fez o Uber é um empreendedor sei lá o cara abriu uma empresa... Quando a gente fala de atitude empreendedora a gente fala muito mais do que empreender em termos de abrir uma empresa então buscar esta essência por meio de dinâmicas, dinâmicas que façam com que os alunos desenvolvam se envolvam em desafios ou problemas, e estes problemas sejam desafiadores, porque o que nos desafia nos faz crescer por que as pessoas precisam encontrar soluções para isso hein isso é ter uma atitude empreendedora.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados.

Como exposto anteriormente, aprender não é apenas adquirir conhecimento, mas também desenvolver uma certa compreensão das coisas, uma certa atitude e certas qualidades pessoais, e aspectos relacionados com o desenvolvimento individual do aluno. Assim, a EE oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal no âmbito de um ambiente de aprendizagem diferenciado e de baixo risco e os professores parecem se esforçar para permitir que os alunos apliquem de forma autônoma sua aprendizagem de múltiplas maneiras e nas mais diversas situações (MUELLER, 2012).

Diante da ação, viabilizada por atividades em que o aluno é colocado como protagonista, é importante estimular que os alunos reflitam sobre sua conduta, suas decisões e formas de expressar suas ideias, isso permite um aprofundamento da aprendizagem com a participação ativa do discente (NECK; GREENE, 2011). Para exemplificar práticas em que o aluno é instigado a agir de forma independente e autônoma, apresenta-se relatos de D01, D05 e D11 acerca de como este processo é conduzido na visão dos docentes.

“...eu considero muito importante que para eu aumentar essa chance e esta crença de que ele pode entender é procurar tornar colocar ele em um pé de igualdade comigo para ele se sentir que ali ele é o protagonista e isso não é simples. Inclusive eu me cobro muito quando os grupos estão reunidos para fazer lá o canvas ou plano de negócios eu me sinto muito distante dos alunos eu gostaria de estar mais próximo, mas aí eu mesmo tempo esbarro porque o que eles estão precisando naquele momento.” D01

“...ele tem que apresentar um *pitch* tem que apresentar uma ideia e para isso aí ele precisa ter ousadia precisa ter coragem e obviamente faz com que o aluno vai buscar aquele conhecimento que ele não sabe ele se obriga a buscar. Então eu acho que a disciplina do professor Italo foi muito feliz quando ele colocou o nome da disciplina de atitude empreendedora, o meu reconhecimento meu abraço ao professor Italo porque ele foi extremamente feliz não só pela concepção mas quando ele colocou o nome de atitude empreendedora eu acredito que ele foi no centro no cerne da questão que é realmente desenvolver a atitude empreendedora.” D05

“a oficina de *pitch*, uma ideia, como tu te expõe, eu acho que é importante eu acho que a gente já fez isso em semestres anteriores, postura, práticas de postura os nossos alunos não sabem se posicionar seja como empreendedor ou seja como empregado em uma entrevista. O que observo muito na disciplina em todas em que a gente está envolvido é que é muito nítido o aluno que é proativo do aluno que se esconde atrás de si mesmo muitas vezes.” D11

Desse modo, o aprendizado acontece de diferentes formas, possibilitando que surjam maneiras criativas de pensar sobre, e como fazer uso do que aprenderam, possibilitando que os alunos aprendam por meio de reflexões independentes (MUELLER, 2012). Isso torna possível que os processos de aprendizagem empreendedora ocorram por meio da ação, utilizando experiência, reflexão, e por meio da manifestação de comportamentos empreendedores (CLINTON et al., 2020).

De acordo com Politis et al. (2018), é crescente a literatura sobre programas de EE e seu potencial enquanto ambiente de aprendizagem eficaz para aprimorar as capacidades e atitudes empreendedoras, desenvolvendo a consciência sobre os próprios valores e crenças, criando autoconfiança. Isso envolve o relacionamento entre o indivíduo e o ambiente, destacando-se a família, a formação prévia, a rede de relacionamentos e o ambiente da sala de aula (KRAKAUER, 2014), que pode ser enriquecido com a presença de pessoas externas à instituição.

Chang e Rieple (2013) analisaram o desenvolvimento das habilidades empreendedoras dos alunos no contexto de interação com empreendedores e empresários, aproximando os alunos do mundo real e suas incertezas. Indicando que fornecer tais experiências de aprendizagem aos alunos, os ajuda a estabelecer uma associação entre habilidades e capacidades empreendedoras e as possibilidades de carreira futura. Assim, a educação para o empreendedorismo tem o potencial de inspirar os alunos e conscientizá-los sobre uma gama diversificada de habilidades exigidas atualmente, ampliando sua visão de mercado (GHAFAR, 2020). Essa visão trazida de fora da universidade, por meio da presença de convidados e empresários, que aproxima os alunos da realidade, pode ser percebida nos trechos dos relatos de D02, D05 e D10.

“Eu acho que isso acontece juntamente com essas múltiplas experiências que a gente promove para os alunos trazer um convidado que tem uma experiência de mercado as experiências dos cinco docentes quando a turma disciplina somadas as experiências dos convidados que a gente traz por exemplo como convidado como especialista de marketing e vários foram convidados para trazerem a sua visão de empreendedorismo e de mercado convidados todos professores essa soma das experiências dos professores e dos convidados é assim que funciona na prática.” D02

“Já sei de vários alunos que depois que fizeram a disciplina eles me disseram que hoje estão muito próximos de colocar em prática e muito daquilo se deve ao aprendizado e principalmente que eles tiveram no decorrer da disciplina isso é muito legal saber que a disciplina teve serviu realmente para trazer esse aluno para o mundo real e aproximar o aluno do mercado.” D05

“As dinâmicas da disciplina os jogos são as coisas que mais impactam os alunos que fazem mais sentido a curto prazo a dinâmica do marshmallow por exemplo palestras, apresentações de alto impacto workshops eu gosto do resultado que isso está dando por que a galera vai para frente esse desafia e aparece gente pedindo para apresentar de novo. Claro óbvio e o cara apresentou de novo e foi muito melhor nossa porque eu fiz as críticas e ele disse não quero apresentar de novo e ele ouviu as críticas e melhorou. Essas atividades curtas de uma tarde de uma aula são atividades menores em que eles recebem o desafio e criem a solução no mesmo dia e já defendam essa solução.” D10

Segundo Hahn et al. (2017) as universidades têm se deparado com o desafio de preparar os alunos para um novo mercado de trabalho, ou para a carreira autônoma, visto que

em ambas as possibilidades, a capacidade de se comportar e pensar de forma empreendedora e proativa é um fator chave para o sucesso (URBANO; GUERRERO, 2013; AUDRETSCH, 2014).

Contudo, a OCDE/CE (2019) enfatizam que os benefícios da educação para o empreendedorismo não se limitam a abertura de negócios, empreendimentos inovadores e novos empregos, mas sim a capacidade do indivíduo de transformar ideias em ação. Esta capacidade, segundo Neck e Greene (2011), é considerada uma competência fundamental para todos, que ajuda os estudantes, por meio da aprendizagem empreendedora, a serem mais criativos e autoconfiantes em tudo o que empreendem.

Esta perspectiva, fica evidente nas falas dos próprios alunos da disciplina atitude empreendedora na prática, quando abordam este aspecto prático e de visão de mercado proporcionados pela disciplina, na visão dos alunos VA28, VA29 e VA33.

“A pessoa pra ver se a ideia vai pra frente, pode até mudar de ideia depois, mas o aprendizado é no processo, tirar do papel, apresentar lá pra tentar entrar pra incubadora e tal. As ideias também são sensacionais como a gente viu aqui, e isso que eu acho, eu defendo este tipo de abordagem.” VA28

“Pra mim, o objetivo central da cadeira é dar visão de mercado, pra mim por exemplo foi a coisa que mais agregou, agora eu sei os passos para montar uma empresa, mas as pessoas de outros cursos talvez não tenham uma visão de mercado. Além de ensinar os primeiros passos para abrir um negócio, incentiva as pessoas que ainda não tem em seus planos abrir um negócio, a quererem abrir um negócio.” VA29

“Eu acredito que atitude se desenvolve ainda mais quando tem competição, tipo tu vai estar desafiando a pessoa a desenvolver atitudes quando o aluno se sente desafiado, então acho isso importante. Acho que a participação de todos os convidados, das palestras foi muito importante, só acho que poderia ter mais participação da galera que está incubada aqui na Agittec, ver eles trabalhando seria interessante.” VA33

De fato, todas estas experiências acerca do empreendedorismo proporcionam aprendizado ao aluno e, de acordo com Pittaway e Cope (2007b) aumentam o estoque de conhecimento empreendedor do aluno, devendo ser este o foco das universidades quando o assunto é educação para o empreendedorismo. Nesta mesma linha de raciocínio, Hutahun et al. (2020) argumentam que a EE pode promover a aprendizagem empreendedora, mesmo que o melhor modelo de educação para o empreendedorismo ainda não tenha consenso entre os pesquisadores. Os autores examinaram a aplicação de ferramentas de gestão na EE, como o *Business Model Canvas* (BMC) para aprimoramento do desempenho do aluno dos níveis de aprendizagem empreendedora. Os resultados de suas pesquisas mostraram que a

aprendizagem empreendedora dos alunos que aprenderam com a aplicação do BMC foi 12,52% maior em comparação com um grupo controle, que não foi submetido a tal prática.

Isso mostra que a utilização destas atividades pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras dos alunos. A importância da aplicação destas ferramentas dentro da disciplina AEP, é destacada pelos docentes, como pode ser visto nas falas de D01, D04 e D11.

“...eu estava muito preocupado com isso como vou dar uma aula e acerca do empreendedorismo que é uma coisa que eu nunca estudei, então eu vou ter que ler muitos livros ler muitos artigos e me capacitar nisso. Eu li alguma coisa, li alguns livros e artigos científicos também, mas eu tenho percebido que na prática eu não preciso me preocupar tanto com isso porque existe uma forma não tão teórica e formal que também me capacita a trabalhar com o assunto, trazer mais palestrantes fazer atividades lúdicas algumas outras ferramentas e técnicas como o modelo Canvas essas coisas que eu não conhecia e comecei a aprender e estão sendo incorporadas gradativamente.” D01

“O canvas e o *design Thinking*, as palestras sobre comunicação, todas as aulas são 15 encontros todas as atividades da disciplina são interdisciplinares. As atividades foram pensadas em equipes foram planejadas em reuniões nós temos reuniões periódicas combinamos. Então o que vamos fazer, quem pode assumir aquela atividade quanto tempo leva então para que o aluno tenha um melhor aproveitamento.” D04

“Eu acho que a forma como o que a disciplina tem que fornecer é que ferramentas podem ser usados para A modelagem de uma ideia modelagem de um princípio não só deu uma ideia, mas na forma de conduzir tua vida. Todas as ferramentas como canvas, pode ser usado e à medida que tu passa uma ferramenta e começa a modelar um negócio tu pode modelar a sua vida e o Canvas é uma ferramenta que existe e que ninguém aplica na sua vida né.” D11

Segundo Hahn et al. (2017) os alunos de qualquer nível e de todas as áreas de estudo estão cada vez mais expostos a este tipo de atividade dentro da educação para o empreendedorismo. Os autores ressaltam que além das ferramentas de gestão, e do conhecimento conceitual, a uma gama de atividades voltadas para a resolução de problemas, criatividade e inovação também devem ser abordadas na EE. Isso devido ao fato de que o empreendedorismo é um campo multidisciplinar, então os programas de EE devem abranger uma variedade de tópicos e temas, como inovação, trabalho em equipe, liderança, planejamento e reflexão sobre a solução de problemas (CAREY; NAUDIN, 2006; GIELNIK et al., 2015).

Tais aspectos, relacionados às práticas adotadas na disciplina AEP e aos respectivos objetivos de aprendizagem, podem ser percebidos nos trechos das falas dos alunos VA27, VA31 e VA35.

“Pra quem vem de um curso extremamente tecnicista, aquela formação naquela área específica lá e ter um conhecimento sobre atitude empreendedora que pode mudar o

teu modo de ver a realidade, buscar oportunidades e esta oportunidade poder virar um negócio... e ainda sair embasado com plano de negócios, canvas, uma gama de conhecimentos que vocês tem, que os professores da cada área tem, e a gente ter essa interação que a gente tem aqui é uma oportunidade única.” VA27

“Importante destacar que aprendi que empreender se trata muito mais de perfil, criatividade, atitudes e decisões do que alguns conceitos respectivos que se propagam em alguns ambientes.” VA31

“Eu vejo muito a associação, ah empreender é tu ir e montar teu negócio, mas eu acho que é mais, é tu ver uma coisa e querer achar e solucionar um problema, isso também é empreender. Tu pode empreender em casa, tu pode empreender na escola, nas aulas, enfim...” VA35

Com base nos argumentos conceituais de Politis et al. (2018), a aprendizagem empreendedora representa o processo-chave por meio do qual os alunos desenvolvem o conhecimento empreendedor, o que facilita na identificação e ação diante das oportunidades. Para tanto os alunos devem ter uma compreensão das ações necessárias para iniciar um negócio, e das atitudes, valores e motivação típicos dos empreendedores, bem como o desenvolvimento de competências práticas, habilidade para resolver problemas e recursos para identificar uma oportunidade e agir sobre ela (NECK; GREENE, 2011).

Isso ressalta o aspecto multidimensional do conhecimento empreendedor, demandando colaboração entre os envolvidos no processo de EE, ajudando e recebendo ajuda para a resolução de problemas semelhantes. Essas formas de colaboração permitem o aproveitamento de experiências coletivas ante às oportunidades e obstáculos no processo empreendedor, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de autoaprendizagem (PITTAWAY et al., 2009).

Pheiffer et al. (2005) A educação para o empreendedorismo e a pedagogia devem fornecer uma estrutura que permita aos alunos assumir o controle de seu processo de aprendizagem, permitindo-lhes aprender mais rápido, mais colaborativamente, e mais profundamente. Disciplinas com uma proposta interdisciplinar, em que há uma mistura de alunos novatos e experientes, de cursos tecnicistas e humanistas, como no caso da disciplina AEP, podem beneficiar a aprendizagem de múltiplos os grupos, por meio da troca de experiências e compartilhamento de habilidades. Esta interação e colaboração entre as partes na busca por conhecimentos relevantes no contexto em que estão inseridos, bem como os benefícios que a interdisciplinaridade pode proporcionar, é explicitado nos seguintes trechos das falas de D07 e D10.

“...quando eu trabalhava empreendedorismo aqui na administração eu também tentava estruturar uma organização um plano de negócios e o que aparecia, aparecia praticamente só serviços a gente não tem um embasamento para criar um protótipo de pensar um software de pensar um, um novo equipamento e aí o pessoal da

engenharia com essa relação interdisciplinar da este suporte em contrapartida eles têm dificuldade na área de área comercial na área de marketing que nós podemos dar o suporte também aparte contábil e econômica eu vejo que isso que essas experiências interdisciplinares essa fantástica o caso lá do menino que trouxe a ideia de criar um aplicativo para mapear as regiões onde tem produção de mel de abelhas criação de abelhas os apicultores dificilmente se não fosse alguém da Agronomia ou se não estivesse vinculado com alguma atividade Rural talvez agronegócio dificilmente surgiria uma ideia dessa.” D07

“Então a formação de equipes de forma multidisciplinar e interdisciplinares é a primeira coisa a segunda é que os projetos sejam construídos com base no escopo, mas que eles mesmos percebam a necessidade de outros conceitos para fundamentar este escopo. Teve um caso ali que eles queriam desenvolver uma roupa que era um epi para agricultor com protetor solar e várias outras proteções, ali nós tínhamos alunos de várias áreas inclusive Engenharia e foi muito legal porque eles acabaram tendo que buscar vários conhecimentos para desenvolver aquilo, um agrônomo era necessário um engenheiro era necessário alguém que pudesse desenvolver a tecnologia do produto propriamente dito um químico por exemplo, um profissional da área do Design por que ao mesmo tempo tem que ser confortável e isso certamente um engenheiro não vai saber fazer. Então todas essas competências a gente procura aproximar procura trazer para perto então eles percebem que não é só minha área ali que que está atuando eles percebem que é o mundo real é o mundo real acontecendo e o mundo real é interdisciplinar.” D10

Na visão de Ghafar (2020), estas experiências decorrentes da diversidade e integração, gera um sentimento de pertencimento e uma sensação de inclusão, essencial aos alunos na busca pela aprendizagem empreendedora, com forte ênfase na criatividade e inovação. Politis et al. (2018) destaca que esse processo colaborativo está muito alinhado com a teoria da aprendizagem social, sugerindo que os empreendedores modelam seu comportamento de acordo com outros semelhantes (BANDURA, 1986).

Embora a compreensão dos mecanismos que explicam a evolução do conhecimento empreendedor dos alunos causada pela EE seja limitada, sabe-se que o desenvolvimento do capital humano é cada vez mais valorizado pelo mercado de trabalho (BAE et al., 2014). Deste modo, a exposição a iniciativas que abordem e incentivem habilidades desta natureza, são reconhecidas pelos alunos, principalmente no momento em que os acadêmicos tomam consciência de que o empreendedorismo pode exigir competências e requisitos mais elevados.

Esta percepção, de que a formação deve ser complementada por outras ferramentas não técnicas, fica evidente nas falas dos alunos VA32 e VA34.

“...no caso da engenharia por exemplo, a maioria não vai conseguir trabalhar direto na área específica que está estudando, mas a maioria vai trabalhar com pessoas, então pro pessoal da engenharia, da física eu acho importante porque isso falta um pouco nos nossos cursos, a gente foca muito na parte técnica e o mercado de trabalho as vezes a gente nem usa tanto a parte técnica, a gente usa mais a parte de relacionamento com pessoas.” VA32

“Eu procurei essa disciplina porque era uma das DCG’s disponíveis e eu queria experimentar uma outra área do conhecimento que complementasse a minha formação como ser humano e como profissional... porque eu considero a relação do

meu curso com o mercado de trabalho praticamente nula, então esta disciplina vem sendo... eu vim sem expectativas e vem sendo uma alegria porque a formação profissional é muito complementada por essa disciplina.” VA34

Contudo, segundo Wenninger (2019) esta perspectiva exige comprometimento do corpo docente, pois necessita de supervisão muito próxima aos alunos, bem como a manutenção da colaboração com parceiros externos, como empreendedores convidados e palestrantes. Reconhecidamente os alunos são capazes de desenvolver conhecimento empreendedor por meio da EE, mas os resultados produzidos sobre o capital humano ainda são incertos e dependem das experiências, da pedagogia, e da aprendizagem empreendedoras inseridas na educação para o empreendedorismo (HAHN et al., 2017)

Essa abordagem da aprendizagem empreendedora também sugere que a EE fornece conhecimento e influencia a mentalidade dos alunos e, além disso, pode influenciar as atitudes e aspirações dos jovens em relação ao empreendedorismo (HUTASUHUT et al., 2020). Como forma de medir os resultados da proposta de EE da disciplina atitude empreendedora na prática, sobre aspectos comportamentais dos alunos, optou-se neste estudo pela compreensão dos seus reflexos sobre a autoeficácia e intenções empreendedoras dos alunos. Esta análise é o tema da próxima seção, que trata dos resultados da abordagem quantitativa dos dados coletados junto aos alunos da disciplina AEP, no início e no final do semestre, possibilitando a verificação de variações dos índices de AE e IE dos alunos que cursaram a disciplina.

5.2 ANÁLISE DA ABORDAGEM QUANTITATIVA

Nesta seção, são apresentados os resultados, bem como as técnicas e procedimentos utilizados para a análise desta abordagem, organizada seguindo os seguintes passos:

1. Técnicas para coleta de dados quantitativos;
2. Tabulação dos dados;
3. Análise dos dados quantitativos.

5.2.1 Técnicas para coleta de dados quantitativos

Para atender ao segundo e terceiro objetivos específicos deste estudo – verificar os níveis de autoeficácia de estudantes, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE; e verificar os níveis de intenção empreendedora de acadêmicos, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE – efetuou-se a coleta de dados junto a grupos de

estudantes universitários matriculados na disciplina Atitude Empreendedora na Prática da UFSM, no segundo semestre de 2018, e primeiro e segundo semestres de 2019, a amostra foi composta por 122 estudantes.

A coleta ocorreu em dois momentos, no início de cada semestre letivo (COLETA A), e no final de cada semestre (COLETA B), em cinco turmas diferentes. Ressalta-se que a coleta ocorreu de forma pareada, ou seja, com identificação do aluno respondente, possibilitando a comparação individual entre os resultados coletado no início (primeiro dia de aula) e no final da disciplina (último dia de aula).

Neste mesmo interim, aplicaram-se dois questionários junto à amostra mencionada. Primeiramente a escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), desenvolvida por Polydoro; Guerreiro-Casanova (2010) e constituída por 34 itens e distribuídos em uma escala tipo *Likert* de dez pontos, onde (1) significa nada capaz, e (10) totalmente capaz.

O segundo instrumento aplicado, foi o Questionário de Intenção Empreendedora (QIE), desenvolvido por Liñán e Chen (2009) e validado no Brasil por Souza (2015) e composto por 20 itens. O QIE, utiliza uma escala *Likert* de 5 pontos distribuída da seguinte forma: Questões de 1 a 5: discordo totalmente, discordo mais do que concordo, não concordo nem discordo, concordo mais do que discordo e concordo totalmente; Questões de 6 a 8: desaprovaram a decisão, desaprovaram mais do que aprovaram, não aprovaram nem desaprovaram, aprovaram mais do que desaprovaram e aprovaram a decisão; Questões de 9 a 20: discordo totalmente, discordo mais do que concordo, não concordo nem discordo, concordo mais do que discordo e concordo totalmente. As dimensões dos instrumentos utilizados, são apresentadas no quadro 29.

Quadro 30 – Dimensões da autoeficácia e da Intenção empreendedora

(continua)

Dimensões dos Instrumentos Utilizados		
Dimensão	Conceito	Autor
Escala de Autoeficácia na formação superior (AEFS)		
Autoeficácia acadêmica (AUAC)	Refere-se a confiança na própria capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conhecimento adquirido no curso.	(GUERREIRO, 2007; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010)
Autoeficácia na regulação da formação (REFO)	Reflete a percepção na confiança da própria capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira.	(POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; SANTOS; ZANON; ILHA, 2019)
Autoeficácia na regulação em ações proativas (REPR)	Indica a confiança percebida, na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais.	(POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; SANTOS; ZANON; ILHA, 2019)

Quadro 30 – Dimensões da autoeficácia e da Intenção empreendedora

(conclusão)		
Autoeficácia na interação social (INSO)	Avalia a percepção dos estudantes sobre a confiança na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais.	(POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; SANTOS; ZANON; ILHA, 2019)
Autoeficácia na gestão acadêmica (GEAC)	Refere-se a confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas.	(POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; SANTOS; ZANON; ILHA, 2019)
Questionário sobre Intenções Empreendedoras (QIE)		
Atitude Pessoal (AP)	Refere-se ao grau em que o indivíduo tem uma avaliação pessoal positiva ou negativa sobre ser empreendedor.	AJZEN, 2001; AUTIO et al., 2001; KOLVEREID, 1996b; LIÑÁN; CHEN, 2009)
Normas Subjetivas (NS)	Mede a pressão social percebida para realizar - ou não executar - comportamentos empreendedores.	(AJZEN, 2001; LIÑÁN; CHEN, 2009)
Controle Comportamental Percebido (CCP)	É definida como a percepção da facilidade ou dificuldade de se tornar um empreendedor. a percepção sobre o controle de determinados comportamentos.	(AJZEN, 2001; LIÑÁN; CHEN, 2009)
Intenção Empreendedora (IE)	Precedida das três dimensões anteriores, indica o esforço que a pessoa fará para realizar um comportamento empreendedor.	(AJZEN, 1991; LIÑÁN, 2004; LIÑÁN; CHEN, 2009; NABI; LIÑÁN; FAYOLLE, 2017).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Liñán e Chen (2009); Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010); Ajzen (1991); Nabi, Liñán e Fayolle (2017); Autio et al. (2001); Kolvereid (1996b); Santos, Zanon e Ilha (2019).

Cabe salientar que as três primeiras dimensões do QIE são consideradas antecedentes da quarta dimensão, intenção empreendedora, capturando os três fatores motivacionais, ou antecedentes, que influenciam o comportamento (AJZEN, 1991; LIÑÁN, 2004).

Todos os alunos que estavam presentes no início e no final do semestre foram convidados a participar respondendo os instrumentos de coleta de dados, porém, como a coleta foi pareada, os questionários dos alunos que responderam apenas em uma das coletas foram descartados, restando 122 questionários respondidos nos dois momentos

A relação de instrumentos coletados junto aos alunos da disciplina de atitude empreendedora na prática é apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de instrumentos coletados (Autoeficácia e Intenção Empreendedora)

Código	Período	Turma	Coleta A	Coleta B
1	2º Semestre de 2018	Turma de sexta-feira	23	20
2	1º Semestre de 2019	Turma de terça-feira	25	21
3	1º Semestre de 2019	Turma de sexta-feira	21	19
4	2º Semestre de 2019	Turma de terça-feira	45	39
5	2º Semestre de 2019	Turma de quinta-feira	27	23
TOTAL			141	122

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2020).

Complementarmente, foram aplicados instrumentos de avaliação da disciplina, que contou com a participação de 118 dos 122 alunos presentes no fim do semestre. Como dito anteriormente, na seção que trata das técnicas para coleta dos dados qualitativos, o instrumento de avaliação possui uma parte qualitativa e uma parte quantitativa, esta segunda parte consiste em um questionário com 17 afirmativas sobre a disciplina, e sobre o corpo docente e convidados. As afirmativas estão dispostas em uma escala do tipo Likert de cinco pontos, onde (1) significa discordo totalmente, e (5) significa concordo totalmente.

Para apresentar a relação de alunos que responderam ao instrumento de avaliação da disciplina (parte quantitativa), e seus respectivos cursos, resgatou-se a Tabela 2, que relaciona os respondentes por curso.

Tabela 4 – Respondentes do instrumento de avaliação da disciplina por curso

(continua)

Código	Centro de Ensino	Curso	Alunos respondentes
IA01;	Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH	Administração	33
IA02;	Centro de Ciências Rurais - CCR	Agronegócio	11
.	Centro de Ciências Rurais - CCR	Agronomia	9
.	Centro de Ciências Sociais e Humanas -CCSH	Ciências contábeis	11
	Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH	Economia	2
	Centro de Tecnologia - CT	Engenharia Aeroespacial	2
	Centro de Tecnologia - CT	Eng. de Controle e Aut.	13
.	Centro de Tecnologia - CT	Engenharia de Produção	3
.	Centro de Tecnologia - CT	Engenharia Elétrica	14
.	Centro de Ciências Rurais - CCR	Engenharia Florestal	1

Tabela 4 – Respondentes do instrumento de avaliação da disciplina por curso (conclusão)

IA118	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Estatística	6
	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Física	4
	Centro de Ciências Rurais - CCR	Gestão Ambiental	1
	Centro de Ciências da Saúde - CCS	Medicina	1
	Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH	Relações Internacionais	1
	Centro de Tecnologia - CT	Sistemas de Informação	1
	Centro de Ciências Rurais - CCR	Zootecnia	5
TOTAL		17 Cursos	118

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

5.2.2 Tabulação dos dados quantitativos

Primeiramente, os dados provenientes da abordagem quantitativa, oriundos da aplicação dos questionários, foram tabulados e codificados no *software* Microsoft Excel® 2016, posteriormente esses dados foram lançados no *software* SmartPLS® v. 3.3.2 para análise. Também foram tabulados os instrumentos de avaliação da disciplina utilizando-se o *software* Microsoft Excel®, para posterior análise descritiva.

5.2.3 Análise dos dados quantitativos

Primeiramente, adotou-se a análise estatística descritiva, buscando sintetizar e tornar compreensível, de forma concisa, as informações existentes em um ou mais conjuntos de dados e que utiliza números para descrever fatos (STEVENSON, 1989). Os resultados deste passo de análise estão divididos em: (i) Perfil sociodemográfico dos estudantes da disciplina, e (ii) Instrumento de avaliação da disciplina AEP. Posteriormente, será apresentada a análise dos resultados dos questionários sobre (iii) Autoeficácia e (iv) Intenção empreendedora.

5.2.3.1 Perfil sociodemográfico dos estudantes da disciplina

Conforme exposto anteriormente, foram aplicados 122 questionários junto aos alunos matriculados na disciplina AEP, que estavam presentes no início e no final do semestre. Ressalta-se que os questionários foram coletados em 5 turmas da disciplina de forma pareada, o que requer a coleta de informações que identifiquem os respondentes, desta forma, o

preenchimento do perfil sociodemográfico se deu concomitantemente à aplicação dos questionários AEFS e QIE. destes respondentes pode ser visualizado na Tabela – 4.

Tabela 5 – Perfil sociodemográfico dos estudantes da disciplina

Características		Frequência	%	
Gênero	Masculino	77	63,11%	
	Feminino	45	36,89%	
Faixa etária	21-25 anos	60	49,18%	
Perfil	Semestre	5º Sem. ou mais	94	77%
	Cursou Disciplina de Empreendedorismo anteriormente?	Não	67	54,92%
		Sim	55	45,08%
Pensa em empreender no futuro?	Sim	88	72,13%	
	Não	34	27,87%	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2020).

Com base na Tabela 4, pode-se traçar um perfil dos estudantes que cursaram a disciplina atitude empreendedora na prática, ressaltando a predominância do sexo masculino, representado por 63,11% dos alunos, e dos que pensam em empreender no futuro, citado por 72,13% dos respondentes.

A característica multi e interdisciplinar da disciplina fica evidente diante da presença de alunos de 17 cursos diferentes.

Tabela 6 – Cursos dos estudantes da disciplina

(continua)

Curso	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Total
Administração	3	5	6	18	1	33
Engenharia Elétrica	1	3	5	5	0	14
Eng. de Controle e Aut.	1	3	3	5	1	13
Agronegócio	4	0	2	0	5	11
Ciências contábeis	0	0	0	6	5	11
Agronomia	2	4	0	0	3	9
Estatística	7	0	0	0	1	8
Física	2	3	0	0	1	6
Zootecnia	0	0	0	2	3	5

Tabela 6 – Cursos dos estudantes da disciplina

	(conclusão)					
Engenharia de Produção	0	0	3	0	0	3
Economia	0	0	0	1	1	2
Engenharia Aeroespacial	0	1	0	1	0	2
Engenharia Florestal	0	1	0	0	0	1
Gestão Ambiental	0	0	0	0	1	1
Medicina	0	0	0	1	0	1
Relações Internacionais	0	0	0	0	1	1
Sistemas de Informação	0	1	0	0	0	1
Cursos (17)	20	21	19	39	23	122

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2020).

Com base na tabela 5, é possível perceber os cursos com maior participação na disciplina são: Administração com 33 alunos, ou 27,04% do total, e as Engenharias com 32 alunos representando 26,22% do total de respondentes. No que se refere à presença de alunos de diferentes cursos dentro de cada turma, a distribuição foi a seguinte: Turma 1 (7 cursos), turma 2 (8 cursos), turma 3 (5 cursos), turma 4 (8 cursos) e turma 5 (11 cursos).

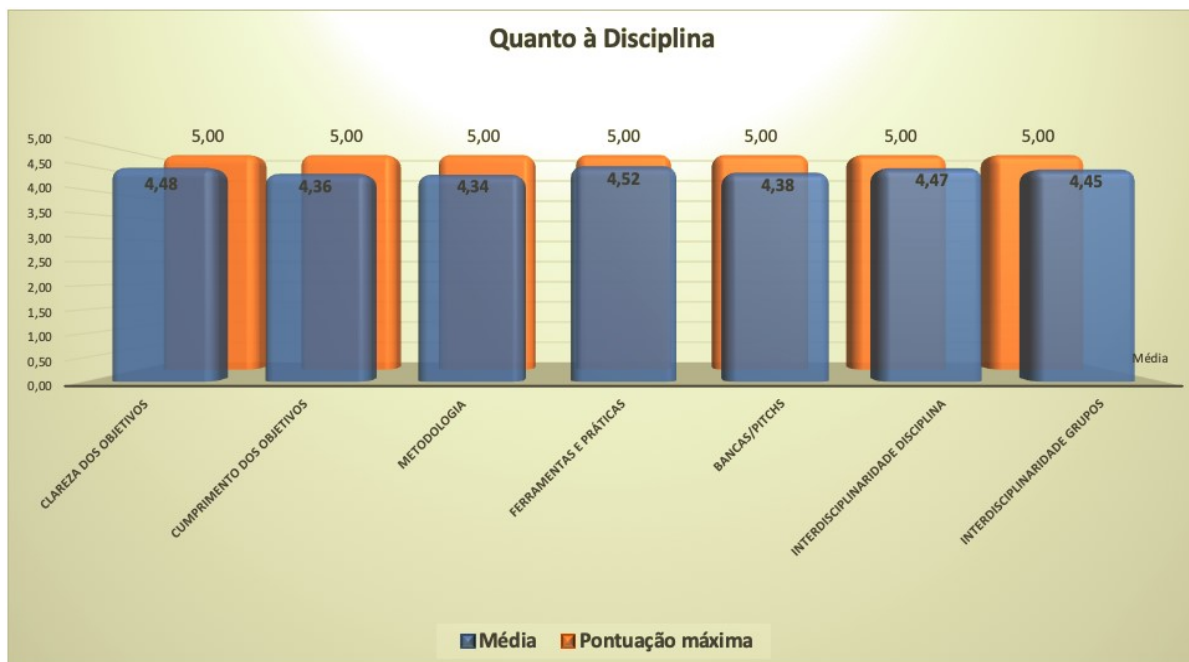
5.2.3.2 Instrumento de avaliação da disciplina AEP

Seguindo a análise descritiva e visando resumir e descrever os aspectos importantes da disciplina AEP, apresenta-se os resultados obtidos com a aplicação do instrumento de avaliação da disciplina. O questionário, contendo afirmativas dispostas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, onde (1) significa discordo totalmente, e (5) significa concordo totalmente, foi dividido em três partes. A primeira se refere à avaliação do aluno sobre a disciplina, a segunda parte sobre o corpo docente e convidados, e a terceira parte sobre a percepção do aluno acerca das possíveis contribuições da disciplina sobre a sua formação.

Na primeira parte do instrumento, solicitou-se que os alunos expressassem sua opinião sobre a disciplina, abordando objetivos, conteúdo, metodologia, ferramentas, práticas, bancas, interdisciplinaridade e trabalho em grupo. Na média, pode-se dizer que a disciplina atendeu às expectativas dos alunos quanto aos quesitos acima explicitados, visto que a pontuação média atingiu 89% da pontuação máxima possível atribuída. Com destaque para a clareza com que os objetivos foram apresentados, para a aplicação de ferramentas de planejamento e gestão, e práticas adotadas na disciplina, que atingiram 90% da pontuação máxima.

Para ilustrar a percepção dos alunos acerca da disciplina de forma resumida, elaborou-se o Gráfico 01, que apresenta as pontuações atribuídas para cada quesito avaliado.

Gráfico 1 – Opinião dos alunos sobre a disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos de avaliação da disciplina

A segunda parte do instrumento de avaliação, buscou avaliar a atuação do corpo docente e convidados que passaram pela disciplina. Questionando os alunos sobre a condução das aulas por parte dos docentes, sobre a contribuição dos palestrantes e convidados para os objetivos da disciplina, sobre o empenho dos docentes, interdisciplinaridade e conhecimento dos docentes. Nesta segunda parte a média também foi elevada, atingindo 89% da pontuação possível. Com destaque para a percepção dos alunos acerca do empenho dos docentes e da interdisciplinaridade docente, que atingiram 92% e 91% da pontuação máxima, respectivamente.

Para ilustrar a avaliação dos alunos sobre o corpo docente e convidados da disciplina AEP, elaborou-se o Gráfico 02.

Gráfico 2 – Opinião dos alunos sobre o corpo docente e convidados

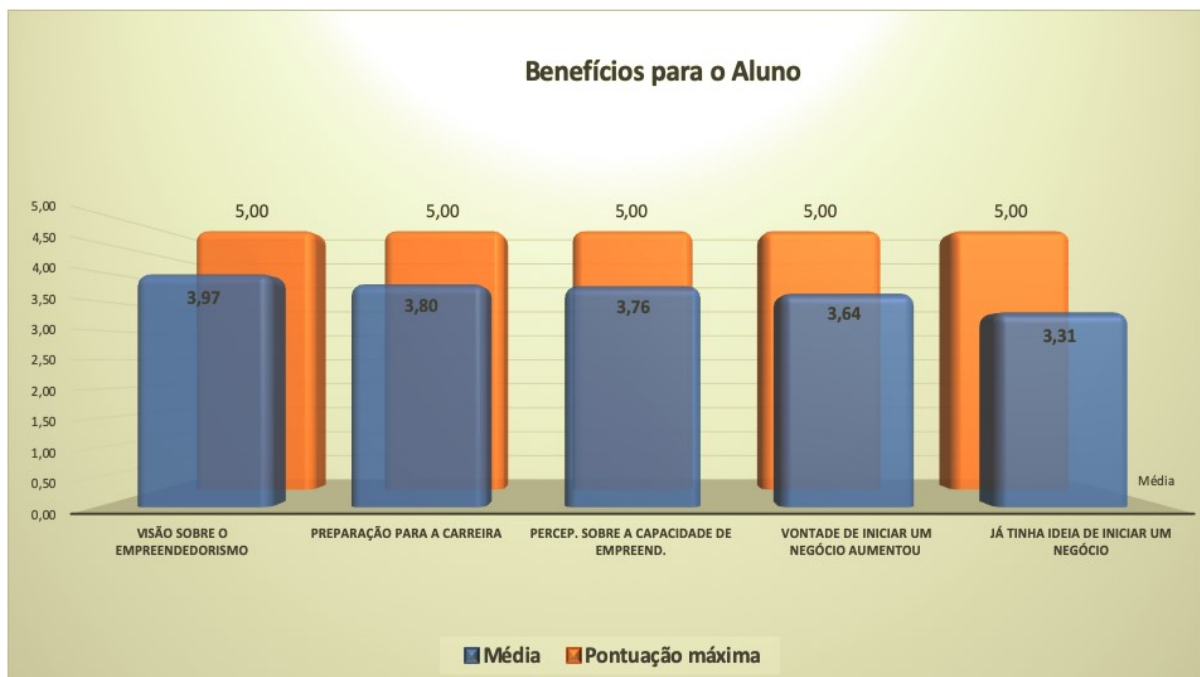


Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos de avaliação da disciplina

A terceira e última parte do instrumento de avaliação, buscou identificar a percepção dos alunos acerca da influência e benefícios da disciplina sobre os acadêmicos. Os mesmos foram questionados sobre o impacto da disciplina sobre a forma com que aluno vê o empreendedorismo, quanto ao aluno se sentir mais preparado para o mercado de trabalho e para empreender no futuro, e sobre se a vontade de iniciar um negócio aumentou após cursar a disciplina. A média obtida nesta terceira parte do instrumento foi de 74% da pontuação máxima possível, com destaque para a mudança na forma com que os alunos veem o empreendedorismo, atingindo 79% da pontuação máxima. E para o item que indagava os alunos sobre se os mesmos já tinham ideia de iniciar um negócio antes de se matricular na disciplina, que apresentou a pontuação mais baixa de todo o instrumento, com 66% a pontuação máxima. Ressalta-se que mesmo esta pontuação mais baixa, se encaixa no ponto “concordo mais do que discordo”, o que leva a crer que, de forma geral, a avaliação e percepção do aluno acerca da disciplina foi positiva.

Para ilustrar os resultados desta terceira parte do instrumento de avaliação, elaborou-se o Gráfico 03, apresentado na sequência.

Gráfico 3 – Opinião dos alunos sobre o impacto da disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos de avaliação da disciplina

Neste mesmo instrumento, quando questionados sobre os pontos positivos da disciplina que mais contribuíram para sua formação, os principais destaques foram as palestras e convidados, os *pitchs*, e a interdisciplinaridade da disciplina atitude empreendedora na prática. Tais resultados, com a quantidade de vezes que os alunos citaram os pontos que julgaram positivos na disciplina, estão dispostos e ordenados no Gráfico 04.

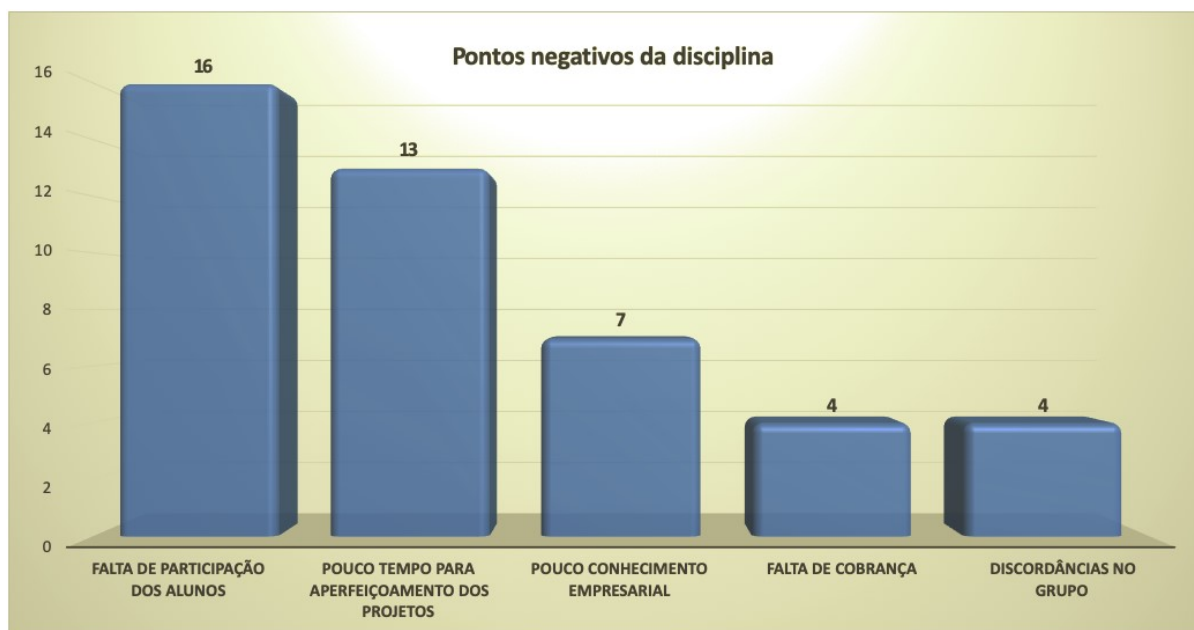
Gráfico 4 – Pontos positivos da disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos de avaliação da disciplina

Quando indagados sobre os pontos negativos da disciplina, os mais citados foram a falta de participação de alguns componentes do grupo e a falta de tempo para desenvolver e aperfeiçoar os projetos, como pode ser visto no Gráfico 05.

Gráfico 5 – Pontos negativos da disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos de avaliação da disciplina

Apresentada a análise dos dados obtidos por meio do instrumento de avaliação da disciplina, a próxima seção aborda os resultados da aplicação da escala de autoeficácia na formação superior junto aos alunos da disciplina AEP.

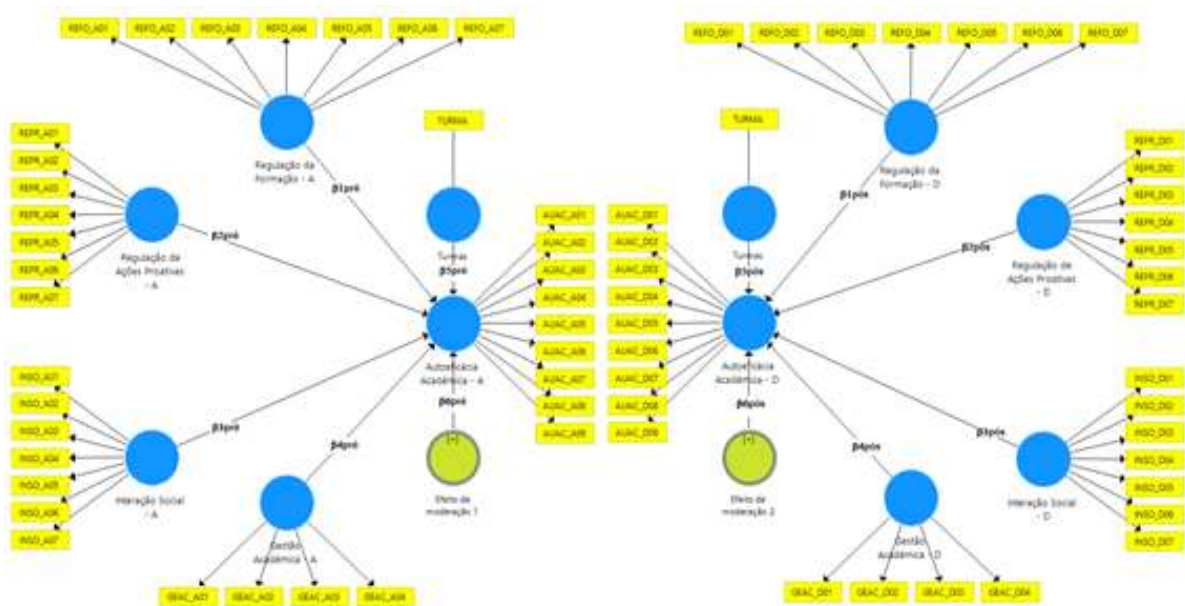
5.2.3.3 Análise dos resultados da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)

Com o objetivo de atender ao segundo objetivo específico – Verificar os níveis de autoeficácia de estudantes, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE – esta seção apresenta a análise da escala de autoeficácia (AEFS) de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), aplicada junto aos alunos da disciplina atitude empreendedora na prática. Antes das comparações dos resultados das aplicações pré e pós disciplina, serão apresentadas as relações entre as dimensões que compõem a escala AEFS – autoeficácia acadêmica (AUAC), autoeficácia na regulação da formação (REFO), autoeficácia na regulação de ações proativas (REPR), autoeficácia na interação social (INSO) e autoeficácia na gestão acadêmica (GEAC) – buscando identificar o efeito entre as referidas dimensões. Também são apresentados os resultados da avaliação sistemática do referido modelo de mensuração e do modelo estrutural, com a consistência interna, validade convergente e validade discriminante.

Para avaliar a relação entre as dimensões do instrumento de autoeficácia aplicado antes e depois do desenvolvimento da disciplina atitude empreendedora na prática, primeiramente é apresentado o diagrama de caminhos que ilustra as relações entre as variáveis latentes, que conectam as dimensões a partir de uma lógica com base na teoria desenvolvida na pesquisa (HAIR Jr. et al., 2017).

O modelo de mensuração tem como base o que já foi apresentado na teoria, sendo esta condição necessária para obter resultados relevantes utilizando Equações Estruturais com Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) via SmartPLS® (Figura 12).

Figura 13 – Modelo de caminhos das dimensões da escala de autoeficácia – AEFS



Fonte: Adaptado do *Software Smart PLS®* v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

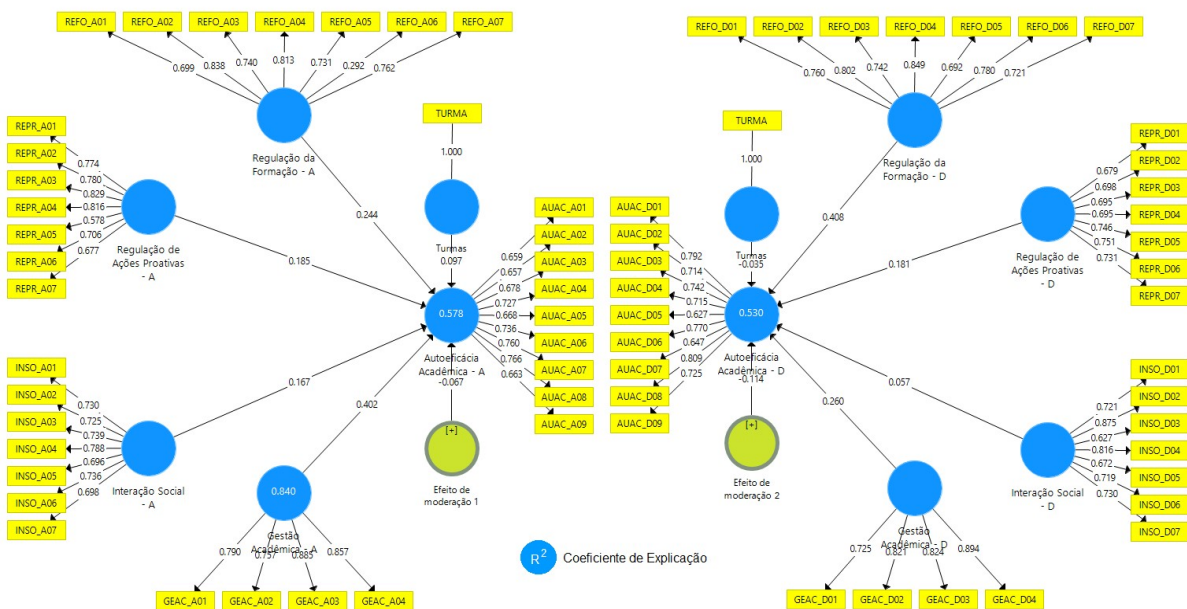
Na Figura 13, observa-se que o modelo de mensuração apresentando as hipóteses (betas), que conectam as cinco dimensões da escala de autoeficácia moderada pela variável turma, com 34 variáveis observadas antes e depois do desenvolvimento da disciplina AEP. Para Bido e Silva (2019) uma variável moderadora fortalece ou enfraquece a relação entre uma variável independente (VI = turma) ou (preditora) e uma dimensão dependente (DP) ou (endógena). Esta variável moderadora pode ser contínua, intervalar ou categórica, no caso desta pesquisa a turma é uma variável categórica.

Cabe ressaltar que o grupo de estudo foi composto por 122 estudantes da disciplina AEP da UFSM e que o algoritmo do SmartPLS® foi configurado para 7 critérios de finalização. A ponderação com base no caminho foi o sistema parametrizado, proporcionando

um valor de R² mais elevado para as dimensões endógenas. O número de iterações foi definido como 300, e os pesos iniciais para os indicadores externos foram definidos como 1,0.

Após a definição dos parâmetros, a Figura 14 apresenta o algoritmo PLS para o modelo de caminhos da escala de autoeficácia no ensino superior (AEFS) adotada para esta pesquisa. A referida figura apresenta ainda as cargas fatoriais entre os indicadores e as dimensões, os coeficientes estruturais entre as dimensões (valores de betas do modelo estrutural) e o efeito de moderação pré (1) e pós (2) a aplicação da disciplina AEP. Apresentando também os valores do coeficiente de determinação R² que mede a proporção da variância das dimensões endógenas e do efeito moderador (BIDO; SILVA, 2019).

Figura 14 – Modelo de caminhos Escala de Autoeficácia (AEFS)



Fonte: Adaptado do *Software Smart PLS®* v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

A avaliação sistemática do modelo, foi realizada em duas etapas: avaliação do modelo de mensuração e a avaliação do modelo estrutural e suas pressuposições descritas no Quadro 8, resgatado do Capítulo 4.

Quadro 31 – Avaliação sistemática dos resultados PLS-SEM

(continua)

Avaliação do Modelo de Mensuração		
Teste	Crítérios	Conceito
Consistência Interna		
Alfa de Cronbach (α).	$0,7 < \alpha < 0,95$	É a estimativa da confiabilidade baseada nas intercorrelações das variáveis observadas. (HAIR Jr. et al., 2017)
Confiabilidade Composta (ρ_c).	$0,7 < \rho_c < 0,95$	É a verificação de as dimensões são “não viesadas”. (HAIR Jr. et al., 2014)

Quadro 31 – Avaliação sistemática dos resultados PLS-SEM

(continua)

Validade Convergente		
Variância Média Extraída – VME	VME > 0,5	É a porção que os dados são explicados pelas dimensões. (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014)
Validade Discriminante		
Cargas Fatoriais Cruzadas (CFC)	$CFC_{original} > CFC_{demais}$	É a correlação da variável com as dimensões. (RINGLE; SILVA; BIDO, 2019)
Critério Fornell-Larcker.	$\sqrt{VME} > r_{VL}$	É a comparação das raízes quadradas das VME's com as correlações de Pearson. (FORNELL; LARCKER, 1981)
Critério <i>Heterotrait-Monotrait Ratio</i> (HTMT).	HTMT < 0,9 LS _{97,5%} (HTMT) < 1,0	É um critério mais eficiente que o de Fornell-Larcker, vem a ser uma estima da correlação entre as dimensões. (NETEMEYER; BEARDER; SHARMA, 2003)
Avaliação do Modelo Estrutural		
Avaliação da Colinearidade (VIF)	VIF < 5	A existência de fortes correlações entre as dimensões, indica problemas de colinearidade. (HAIR Jr. et al., 2017)
Tamanho do efeito (f^2); Confirmado pelo método <i>Bootstrapping</i> .	$0,02 \leq f^2 \leq 0,075$ (pequeno efeito); $0,075 < f^2 \leq 0,225$ (médio efeito); e $f^2 > 0,225$ (grande efeito).	Avalia a utilidade de cada dinesão para o ajuste do modelo. (COHEN, 1988; HAIR Jr. et al., 2014).
Coefficiente de Explicação (R^2); Confirmado pelo método <i>Bootstrapping</i> .	$0,02 \leq R^2 \leq 0,075$ (efeito fraco); $0,075 < R^2 \leq 0,19$ (efeito moderado); e $R^2 > 0,19$ (efeito forte).	Avalia a porção da variabilidade da dimensão preditora. (COHEN, 1988)
Validade do coeficiente estrutural (beta); Confirmado pelo método <i>Bootstrapping</i> .	$t_{c.} > 1,96$ ($p < 0,05$)	Avalia a significância do valor do coeficiente estrutural (confirmação da hipótese). (LOPES et al., 2020).
Relevância preditiva (Q^2); Confirmado pelo método <i>Blindfolding</i> .	$Q^2 > 0$	Avalia a acurácia do modelo final. (HAIR Jr. et al., 2014).

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Ringle, Silva e Bido (2014) e Lopes et al. (2020).

Seguindo os passos da análise quantitativa, a Tabela 7 apresenta as correlações, o alfa de Cronbach, a confiabilidade composta e a variância média extraída (VME) para o modelo de mensuração AEFS, pré e pós a disciplina, ressaltando que todos os resultados atenderam aos pressupostos do Quadro 8.

Tabela 7 – Matriz de correlação, \sqrt{VME} , alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo EA pré e pós

(continua)

Dimensões	MOMENTO PRÉ					
	AUAC	EFEITO	GEAC	INSO	REFO	REPR
AUAC	0,703					
EFEITO	0,080	1,000				
GEAC	0,630	0,208	0,824			
INSO	0,511	0,100	0,394	0,731		
REFO	0,602	0,159	0,491	0,435	0,717	

Tabela 7 – Matriz de correlação, \sqrt{VME} , alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo EA pré e pós

REPR	0,509	0,179	0,327	0,513	0,549	0,742
(conclusão)						
Consistência Interna						
α	0,872	1,000	0,840	0,856	0,830	0,866
ρ_c	0,898	1,000	0,894	0,889	0,875	0,894
Validade Convergente						
VME	0,494	1,000	0,679	0,534	0,514	0,550
MOMENTO PÓS						
Dimensões	AUAC	EFEITO	GEAC	INSO	REFO	REPR
AUAC	0,729					
EFEITO	-0,047	1,000				
GEAC	0,532	0,083	0,818			
INSO	0,452	-0,108	0,442	0,741		
REFO	0,631	0,061	0,397	0,426	0,765	
REPR	0,565	0,018	0,498	0,529	0,553	0,714
Consistência Interna						
α	0,889	1,000	0,834	0,862	0,883	0,841
ρ_c	0,910	1,000	0,889	0,894	0,908	0,879
Validade Convergente						
VME	0,531	1,000	0,669	0,549	0,586	0,510

A diagonal principal vem a ser a \sqrt{VME}

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Nesse sentido, para atender ao objetivo específico em questão, serão apresentados os resultados de testes da estatística descritiva, como mínimos, máximos, médias, desvio padrão e variância para cada dimensão da escala de autoeficácia. Destaca-se que os resultados serão apresentados por turma, visto que foram coletados em momentos distintos, ao longo de três semestres. Contudo, ao final da seção, os dados serão apresentados de forma geral, com os resultados de todos os participantes da pesquisa, obtidos no início e no final da disciplina.

A estatística descritiva será apresentada com base nas médias obtidas em cada dimensão da escala, resultando na Autoeficácia Geral, que representa a média de todas as dimensões, antes e depois da realização da disciplina.

Diante disso, a Tabela 07, traz os resultados da turma 1, coletados junto aos alunos da disciplina AEP no segundo semestre de 2018.

Tabela 8 – Estatística descritiva Turma 1 – Autoeficácia

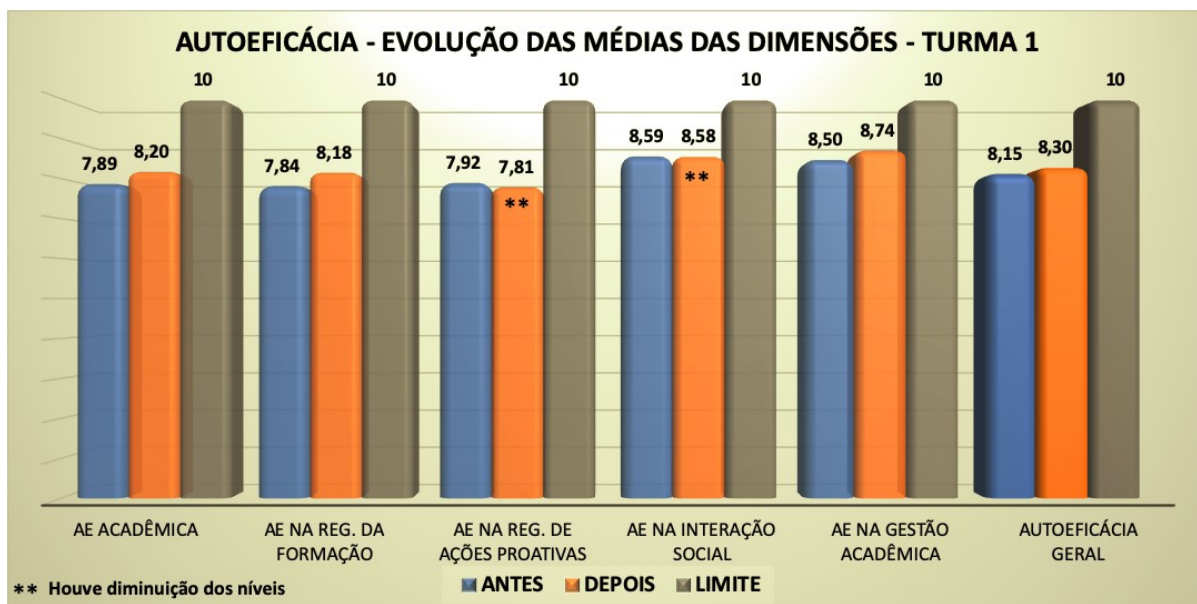
Estatística Descritiva	Autoeficácia acadêmica		Autoeficácia na Reg. da formação		Autoeficácia na reg. de ações proativas		Autoeficácia na interação social		Autoeficácia na gestão acadêmica		Autoeficácia Geral	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	5	5	3	4	3	4	4	3	6	4	3	3
Máximo	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Média	7,89	8,20	7,84	8,18	7,92	7,81	8,59	8,58	8,50	8,74	8,15	8,30
Desvio Padrão	1,19	1,25	1,54	1,35	1,39	1,62	1,35	1,42	0,99	1,19	1,29	1,36
Variância	1,41	1,57	2,36	1,82	1,94	2,61	1,83	2,02	0,98	1,42	1,66	1,84

Nº 20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A tabela 8 permite perceber que as médias de cada dimensão da Turma 1, antes e depois da disciplina variaram entre 7,84 e 8,54 apontando para uma percepção de autoeficácia forte. O desvio padrão das mesmas dimensões ficaram entre 0,99 e 1,62, apontando para uma homogeneidade da amostra. Para ilustrar a evolução de cada dimensão e da autoeficácia geral da Turma 1 no decorrer do semestre, elaborou-se o Gráfico 06.

Gráfico 6 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 1



Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se observar que as dimensões “autoeficácia na regulação de ações proativas” e “autoeficácia na interação social” obtiveram uma pequena queda comparada com a primeira coleta. Porém as duas dimensões apresetaram pontuações elevadas, atingindo 78% e 85% do

limite das dimensões, respectivamente. Outro destaque fica por conta da dimensão “autoeficácia na gestão acadêmica” que obteve a maior média ao final da disciplina, o que indica uma elevada percepção de capacidade de envolver-se e cumprir prazos, atingindo 87,4% do limite.

A Tabela 9 apresenta os resultados da estatística descritiva obtidos junto aos alunos da Turma 2, no primeiro semestre de 2019.

Tabela 9 – Estatística descritiva Turma 2 - Autoeficácia

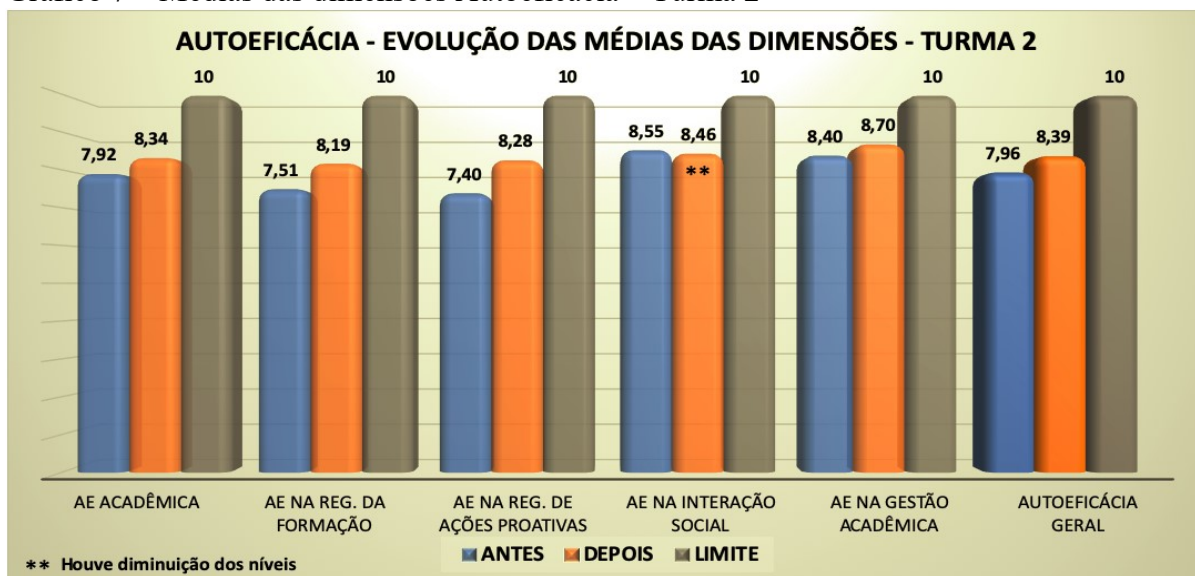
Estatística Descritiva	Autoeficácia acadêmica		Autoeficácia na Reg. da formação		Autoeficácia na reg. de ações proativas		Autoeficácia na interação social		Autoeficácia na gestão acadêmica		Autoeficácia Geral	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	6	5	3	5	3	3	3	1	5	1	3	1
Máximo	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Média	7,92	8,34	7,51	8,19	7,40	8,28	8,55	8,46	8,40	8,70	7,96	8,39
Desvio Padrão	1,21	1,34	1,70	1,40	1,70	1,54	1,54	1,62	1,42	1,52	1,53	1,48
Variância	1,45	1,79	2,88	1,96	3,36	2,36	2,37	2,62	2,03	2,30	2,34	2,19

Nº 21

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

As médias de cada dimensão da Turma 2, antes e depois da disciplina variaram entre 7,40 e 8,70 apontando para uma percepção de autoeficácia de moderada a forte. O desvio padrão das mesmas dimensões oscilaram entre 1,21 e 1,70, apontando para a uniformidade do conjunto de dados da referida turma. O Gráfico 07 ilustra a evolução de cada dimensão e da autoeficácia geral da Turma 2.

Gráfico 7 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 2



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do Gráfico 7, pode-se observar que a dimensão “autoeficácia na interação social” recuou quando comparada com a primeira coleta, ainda assim o resultado representa 84% do limite da dimensão. Todas as outras dimensões apresentaram acréscimo na média obtida no final do semestre, com destaque para a dimensão “autoeficácia na gestão acadêmica”, com 8,70 pontos, sendo a dimensão com maior média na segunda coleta da turma 2. A autoeficácia geral, que é a média de todas as dimensões, também merece ênfase, visto que possui a maior pontuação entre todas as turmas, indicando uma forte percepção de autoeficácia.

A seguir a estatística descritiva da Turma 3, também coletados no primeiro semestre de 2019.

Tabela 10 – Estatística descritiva Turma 3 – Autoeficácia

Estatística Descritiva	Autoeficácia acadêmica		Autoeficácia na Reg. da formação		Autoeficácia na reg. de ações proativas		Autoeficácia na interação social		Autoeficácia na gestão acadêmica		Autoeficácia Geral	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	4	5	2	2	3	2	3	2	3	5	2	2
Máximo	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Média	7,61	8,31	7,58	8,07	7,10	7,62	8,04	8,80	7,86	8,26	7,64	8,21
Desvio Padrão	1,34	1,27	1,52	1,45	1,52	1,57	1,71	1,43	1,60	1,36	1,53	1,41
Variância	1,80	1,61	2,30	2,09	2,30	2,48	2,94	2,05	2,54	1,85	2,34	1,98

Nº 19

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Tabela 11 – Estatística descritiva Turma 4 – Autoeficácia

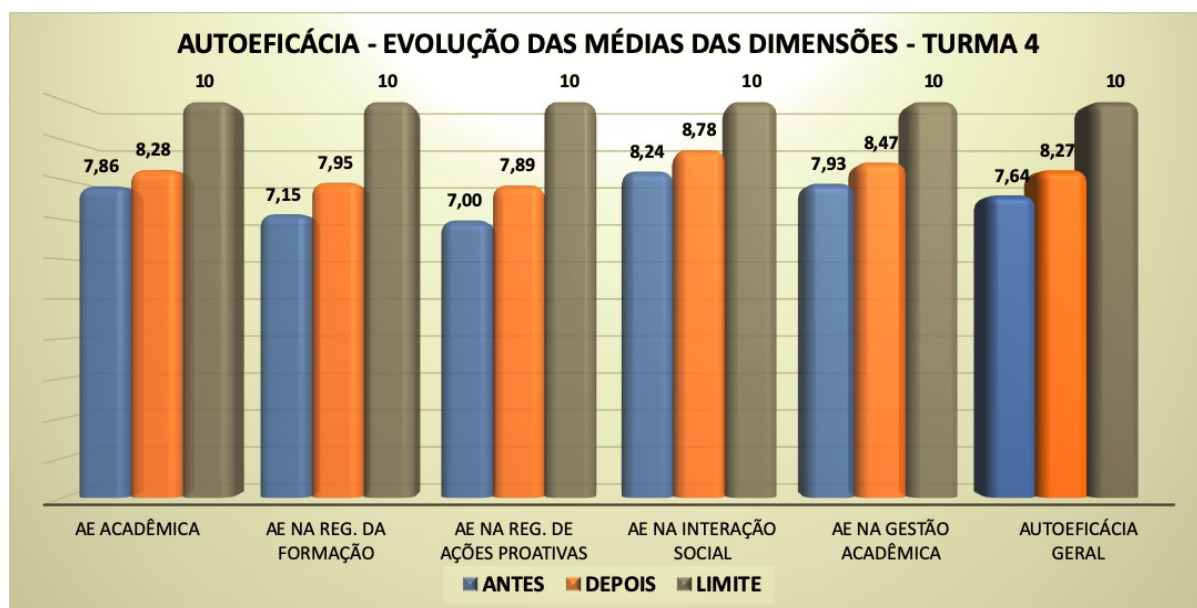
	(conclusão)											
Média	7,86	8,28	7,15	7,95	7,00	7,89	8,24	8,78	7,93	8,47	7,64	8,27
Desvio Padrão	1,47	1,27	1,77	1,51	2,12	1,61	1,76	1,45	1,57	1,35	1,73	1,43
Variância	2,15	1,61	3,15	2,29	4,50	2,58	3,10	2,10	2,48	1,83	2,99	2,04

Nº 39

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

As médias de cada dimensão da Turma 4, antes e depois da disciplina variaram entre 7,00 e 8,78 apontando para uma percepção de autoeficácia de moderada a forte. O desvio padrão das mesmas dimensões oscilaram entre 1,27 e 2,12, apontando para uma elevada homogeneidade do conjunto de dados obtidos junto a esta turma. Para ilustrar a evolução de cada dimensão e da autoeficácia geral da referida turma, elaborou-se o Gráfico 09.

Gráfico 9 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 4



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 9 também mostra que todas as dimensões apresentaram escores maiores no final da disciplina, sendo que a dimensão “autoeficácia na regulação de ações proativas” apresentou maior crescimento, com diferença de 8,90% entre a segunda e primeira coletas. Novamente a dimensão “autoeficácia na interação social” obteve a maior pontuação, atingindo 84,7% da pontuação máxima.

A tabela a seguir apresenta a estatística descritiva da turma 5, coletados no segundo semestre de 2019.

Tabela 12 – Estatística descritiva Turma 5 – Autoeficácia

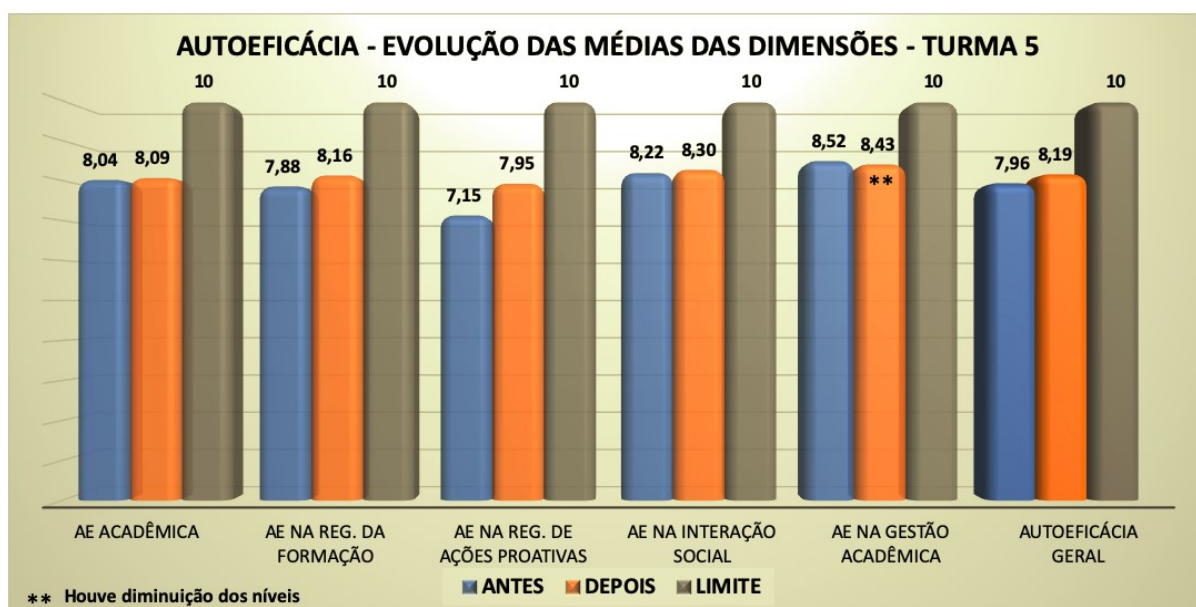
Estatística Descritiva	Autoeficácia acadêmica		Autoeficácia na Reg. da formação		Autoeficácia na reg. de ações proativas		Autoeficácia na interação social		Autoeficácia na gestão acadêmica		Autoeficácia Geral	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	3	3	2	3	1	1	1	1	4	1	1	1
Máximo	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Média	8,04	8,09	7,88	8,16	7,15	7,95	8,22	8,30	8,52	8,43	7,96	8,19
Desvio Padrão	1,46	1,36	1,75	1,53	1,94	1,65	2,17	1,92	1,42	1,87	1,74	1,66
Variância	2,12	1,86	3,05	2,34	3,75	2,34	4,70	3,69	2,01	3,51	3,02	2,75

Nº 23

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Os resultados apresentados na tabela 12 evidenciam que as médias de cada dimensão da Turma 5, antes e depois da disciplina variaram entre 7,15 e 8,52 apontando para uma percepção de autoeficácia de moderada a forte. O desvio padrão das mesmas dimensões oscilaram entre 1,21 e 1,70, apontando para a uniformidade do conjunto de dados da referida turma. Gráfico 10 apresenta a evolução de cada dimensão e da autoeficácia geral da Turma 5.

Gráfico 10 – Médias das dimensões Autoeficácia – Turma 5



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 10 demonstra que, apesar de apresentar o maior escore desta turma, a dimensão “autoeficácia na gestão acadêmica” teve uma pequena queda de 0,87% em comparação com a primeira coleta. O destaque nesta turma fica por conta da dimensão

“autoeficácia na regulação de ações proativas”, com incremento de 8,01% ao final do semestre, atingindo 79,5% da pontuação máxima, o que indica uma forte percepção da capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação.

Apresentados os resultados por turma, a seguir a Tabela 13 discrimina a estatística descritiva geral da autoeficácia.

Tabela 13 – Estatística descritiva Geral – Autoeficácia

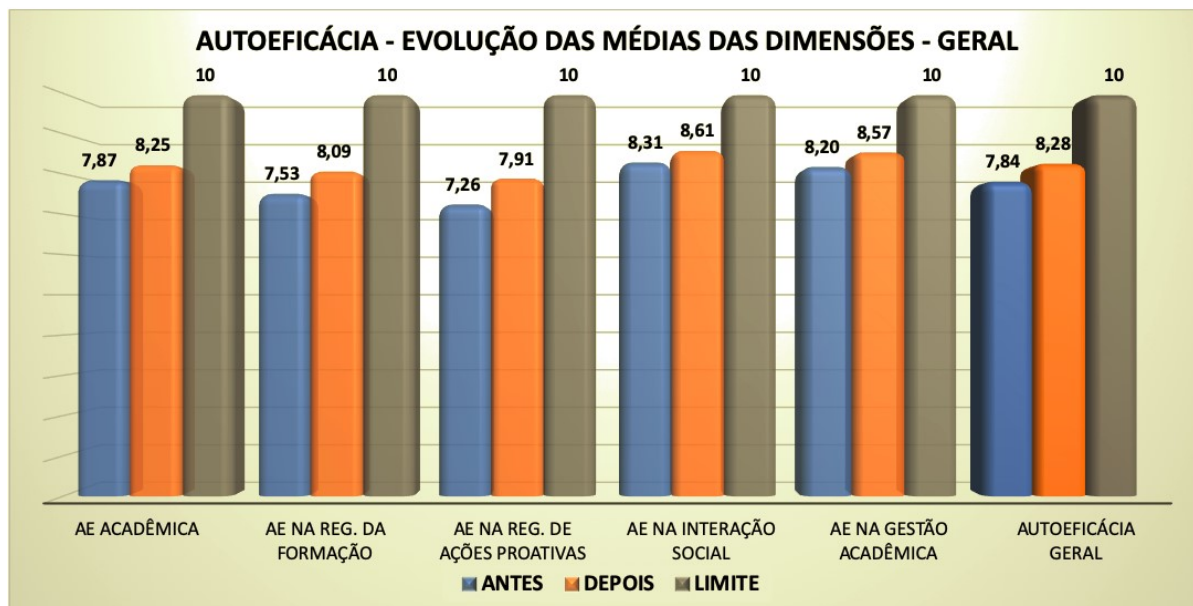
Estatística Descritiva	Autoeficácia acadêmica		Autoeficácia na Reg. da formação		Autoeficácia na reg. de ações proativas		Autoeficácia na interação social		Autoeficácia na gestão acadêmica		Autoeficácia Geral	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	3	3	1	2	1	1	1	1	3	1	3	1
Máximo	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Média	7,87	8,25	7,53	8,09	7,26	7,91	8,31	8,61	8,20	8,57	7,84	8,28
Desvio Padrão	1,37	1,30	1,71	1,47	1,87	1,61	1,75	1,58	1,47	1,48	1,63	1,49
Variância	1,86	1,69	2,91	2,15	3,50	2,60	3,08	2,50	2,16	2,19	2,65	2,22

Nº 122

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A tabela 13 congrega os dados de todas as turmas, evidenciando que as médias de cada dimensão, antes e depois da disciplina variaram entre 7,26 e 8,61 apontando para uma percepção de autoeficácia de moderada a forte. O desvio padrão das mesmas dimensões oscilaram entre 1,30 e 1,87, indicando homogeneidade do conjunto de dados de todas as turmas. Para ilustrar a evolução de cada dimensão e da autoeficácia geral de forma geral no decorrer do semestre, elaborou-se o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Médias das dimensões Autoeficácia – Geral



Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode ser percebido no Gráfico 11, que apresenta a evolução dos escores médios de cada dimensão e da autoeficácia geral de todas as turmas, houve aumento em todas as dimensões avaliadas. A dimensão “autoeficácia acadêmica” atingiu 8,25 pontos de 10 possíveis, indicando uma percepção forte dos estudantes sobre a confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo aprendido. A dimensão “autoeficácia na regulação da formação” alcançou 8,09 pontos, apontando para uma forte percepção da confiança na própria capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e auto-regular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira. A dimensão “autoeficácia na regulação de ações proativas”, mesmo apresentando os menores resultados da série, obteve 7,91 pontos após a realização da disciplina, sugerindo uma forte percepção da confiança na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais. Cabe ressaltar que esta dimensão foi a que demonstrou maior aumento no comparativo pré-pós, com 6,51% de incremento no escore.

A “autoeficácia na interação social” foi a que apresentou a maior pontuação dentre todas as dimensões, com 8,61 pontos, apontando para uma forte percepção dos estudantes da própria capacidade de relacionar-se com outras pessoas, estabelecer diálogos, amizades, expressar-se e trabalhar em grupo. A última dimensão, “autoeficácia na gestão acadêmica”, apresentou a maior pontuação em três das cinco turmas avaliadas, com 8,57 pontos no final da disciplina. Isso indica que os alunos têm forte crença na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas.

Para demonstrar o crescimento percentual de cada dimensão no decorrer do semestre, elaborou-se a Tabela 14, com os percentuais relativos à pontuação limite de cada dimensão.

Tabela 14 – Aumento percentual de cada dimensão

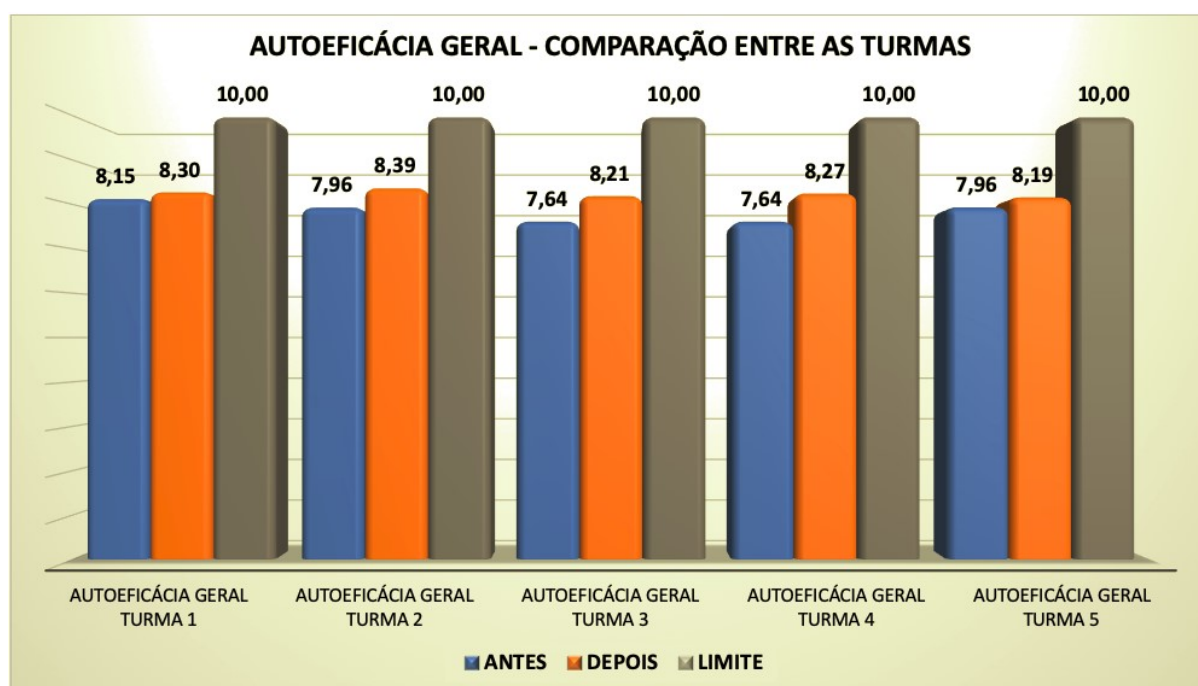
	Autoeficácia acadêmica	Autoeficácia na reg. Da formação	Autoeficácia na reg. De ações proativas	Autoeficácia na interação social	Autoeficácia na gestão acadêmica	Autoeficácia Geral
ANTES*	78,72%	75,32%	72,62%	83,15%	82,05%	78,37%
DEPOIS*	82,46%	80,87%	79,13%	86,05%	85,67%	82,84%
AUMENTO	3,74%	5,55%	6,51%	2,90%	3,62%	4,47%

*Percentual da pontuação máxima possível

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

De forma geral, é possível perceber que a autoeficácia geral aumentou 4,47% se comparada a pontuação obtida no início da disciplina AEP, chegando a 82,84% do limite, com destaque para as dimensões “autoeficácia na regulação da formação” e “autoeficácia na regulação de ações proativas”, que obtiveram o maior incremento percentual. Para ilustrar a evolução da Autoeficácia Geral por turma, bem como para estabelecer a comparação entre as mesmas, elaborou-se o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Comparativo entre as turmas – Autoeficácia Geral



Fonte: Elaborado pelo autor

É possível visualizar a semelhança dos resultados da autoeficácia geral entre todas as turmas, que não apresentaram variação significativa das médias, principalmente na coleta realizada ao final da disciplina AEP. Também se pode verificar que todas as turmas alcançaram escores médios de autoeficácia geral acima de 8,19 pontos, ultrapassando 81% da pontuação máxima possível.

Para demonstrar os percentuais com relação à pontuação limite, bem como o crescimento percentual de cada turma, apresenta-se a Tabela 16.

Tabela 16 – Aumento percentual por turma – Autoeficácia Geral

	Autoeficácia Geral - Turma 1	Autoeficácia Geral - Turma 2	Autoeficácia Geral - Turma 3	Autoeficácia Geral - Turma 4	Autoeficácia Geral - Turma 5
ANTES*	81,50%	79,57%	76,37%	76,36%	79,63%
DEPOIS*	83,02%	83,93%	82,14%	82,74%	81,86%
AUMENTO	1,51%	4,37%	5,77%	6,38%	2,23%

*Percentual da pontuação máxima possível

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Estes resultados indicam que todas as turmas apresentam forte autoeficácia geral, ou seja, uma forte percepção das crenças em suas capacidades de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes à disciplina Atitude Empreendedora na Prática. Cabe salientar que na opinião dos acadêmicos, as ferramentas de gestão e as práticas centradas no aluno adotadas durante a disciplina foram as que alcançaram melhor avaliação.

Quanto as correlações de Pearson entre as dimensões pré e pós, utilizou-se o critério de Fornell-Larker que compara a raiz quadrada da VME (diagonais principais) com. Observa-se que nenhuma correlação foi superior à \sqrt{VME} nas linhas e colunas, portanto essa pressuposição de validade convergente foi confirmada. A Tabela 15 apresenta a segunda pressuposição, que vem a ser a comparação das cargas fatoriais das dimensões originais com as demais dimensões.

Tabela 17 – Valores das cargas fatoriais cruzadas das variáveis observadas das dimensões para o modelo AEFS pré e pós.

Variáveis	Dimensões Pré						Dimensões Pós					
	AUAC	GEAC	INSO	REFO	REPR	TURM	AUAC	GEAC	INSO	REFO	REPR	TURM
AUAC_01	0,659	0,364	0,285	0,252	0,207	0,176	0,792	0,452	0,351	0,481	0,456	-0,093
AUAC_02	0,657	0,315	0,345	0,440	0,317	0,019	0,714	0,285	0,272	0,394	0,397	0,022
AUAC_03	0,678	0,386	0,345	0,290	0,238	-0,039	0,742	0,322	0,267	0,336	0,397	0,055
AUAC_04	0,727	0,475	0,494	0,477	0,401	0,108	0,715	0,430	0,328	0,345	0,438	-0,021
AUAC_05	0,668	0,321	0,410	0,467	0,459	-0,034	0,627	0,328	0,429	0,457	0,462	-0,046
AUAC_06	0,736	0,459	0,401	0,508	0,524	-0,038	0,770	0,389	0,354	0,559	0,435	0,003
AUAC_07	0,760	0,473	0,327	0,425	0,324	0,041	0,647	0,236	0,346	0,433	0,313	-0,017
AUAC_08	0,766	0,512	0,299	0,412	0,288	0,058	0,809	0,465	0,384	0,511	0,409	-0,016
AUAC_09	0,663	0,604	0,296	0,460	0,374	-0,043	0,725	0,508	0,225	0,550	0,384	-0,152
GEAC_01	0,525	0,790	0,379	0,423	0,364	0,005	0,368	0,725	0,348	0,283	0,344	0,062
GEAC_02	0,485	0,757	0,396	0,403	0,342	-0,087	0,507	0,821	0,496	0,358	0,551	-0,075
GEAC_03	0,494	0,885	0,268	0,320	0,116	-0,047	0,408	0,824	0,249	0,279	0,318	-0,203
GEAC_04	0,562	0,857	0,260	0,463	0,253	-0,072	0,438	0,894	0,325	0,367	0,383	-0,080
INSO_01	0,367	0,280	0,730	0,371	0,393	-0,215	0,348	0,325	0,721	0,420	0,499	-0,056
INSO_02	0,343	0,266	0,725	0,326	0,340	-0,004	0,363	0,413	0,875	0,373	0,441	0,045
INSO_03	0,221	0,218	0,739	0,192	0,317	-0,065	0,209	0,219	0,627	0,339	0,372	-0,038
INSO_04	0,356	0,328	0,788	0,369	0,286	-0,091	0,358	0,348	0,816	0,418	0,471	0,027
INSO_05	0,416	0,351	0,696	0,317	0,403	0,065	0,435	0,299	0,672	0,236	0,311	0,114
INSO_06	0,463	0,300	0,736	0,377	0,420	-0,036	0,269	0,361	0,719	0,182	0,365	-0,034
INSO_07	0,351	0,226	0,698	0,198	0,419	-0,184	0,259	0,290	0,730	0,216	0,264	-0,093
REFO_01	0,450	0,429	0,260	0,699	0,338	0,023	0,464	0,241	0,193	0,760	0,294	-0,077
REFO_02	0,490	0,436	0,324	0,838	0,447	-0,037	0,507	0,294	0,284	0,802	0,330	-0,134
REFO_03	0,453	0,256	0,340	0,740	0,543	0,032	0,575	0,285	0,341	0,742	0,581	0,008
REFO_04	0,444	0,325	0,378	0,813	0,418	-0,092	0,504	0,331	0,358	0,849	0,499	-0,014
REFO_05	0,364	0,312	0,210	0,731	0,191	-0,035	0,283	0,232	0,361	0,692	0,286	-0,018
REFO_06	0,119	0,177	0,230	0,292	0,229	0,020	0,336	0,277	0,349	0,780	0,289	-0,043
REFO_07	0,544	0,457	0,418	0,762	0,501	-0,068	0,557	0,417	0,403	0,721	0,539	0,006
REPR_01	0,490	0,224	0,360	0,611	0,774	-0,033	0,501	0,251	0,379	0,497	0,679	0,034
REPR_02	0,422	0,232	0,517	0,351	0,780	-0,060	0,434	0,415	0,562	0,312	0,698	0,004
REPR_03	0,367	0,241	0,469	0,414	0,829	-0,220	0,346	0,337	0,484	0,206	0,695	-0,053
REPR_04	0,452	0,271	0,393	0,404	0,816	-0,093	0,355	0,401	0,423	0,264	0,695	-0,096
REPR_05	0,219	0,154	0,215	0,190	0,578	-0,068	0,320	0,397	0,282	0,360	0,746	-0,074
REPR_06	0,260	0,285	0,258	0,327	0,706	-0,222	0,376	0,338	0,178	0,468	0,751	0,024
REPR_07	0,305	0,311	0,380	0,436	0,677	-0,296	0,423	0,374	0,305	0,575	0,731	0,071
TURMAS	0,035	-0,061	-0,099	-0,038	-0,172	1,000	-0,047	-0,094	0,009	-0,050	-0,009	1,000

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

O critério HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio*) é considerado mais eficiente, visto que os critérios de carga fatorial cruzada e Fornell-Larcker, podendo esses não serem eficientes para a identificação de validade discriminante (HAIR Jr. et al., 2017; HENSELER; RINGLE; SARSTEDT, 2015; PORTO, 2019). Os resultados superiores a 0,9 indicam falta de validade discriminante, portanto Henseler, Ringle e Sarstedt (2015) sugerem que valores acima de 0,9 indicam que o modelo não apresenta validade discriminante e pelo método de Bootstrapping, o limite superior (LS) para 5% de significância não pode ser superior a 1,0. A Tabela 16 apresenta os resultados dessas análises.

Tabela 18 – Análise da validade discriminante pelo critério LS(HTMT)_{97,5%} para o modelo AEFS

Dimensões	LS(HTMT) _{97,5%} - PRÉ						
	AUAC	Ef Mod. 1	GEAC	INSO	REFO	REPR	TURM
AUAC							
Ef Mod. 1	0,254						
GEAC	0,817	0,369					
INSO	0,721	0,274	0,650				
REFO	0,797	0,349	0,720	0,683			
REPR	0,669	0,346	0,616	0,741	0,759		
TURMAS	0,229	0,539	0,229	0,290	0,244	0,355	

Dimensões	LS(HTMT) _{97,5%} - PÓS						
	AUAC	Ef Mod. 2	GEAC	INSO	REFO	REPR	TURM
AUAC							
Ef Mod. 2	0,248						
GEAC	0,765	0,284					
INSO	0,638	0,287	0,677				
REFO	0,791	0,253	0,691	0,700			
REPR	0,748	0,251	0,766	0,757	0,739		
TURMAS	0,225	0,536	0,277	0,242	0,234	0,233	

Fonte: *Software Smart PLS*[®] v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Na Tabela 16 pode-se verificar que todos os pares de dimensões ficaram abaixo de 1,00 para o HTMT_{97,5%} atendendo aos preceitos de Henseler, Ringle e Sarstedt (2015). A avaliação do modelo estrutural trata de uma abordagem sistemática, que segundo Hair Jr. et al. (2017) e Porto (2019), pode ser medida pela: análise de multicolinearidade pelo cálculo da *Variance Inflation Factor (VIF)*; nível de significância (R^2); tamanho do efeito (f^2); avaliação da significância e relevância dos betas do modelo estrutural (teste t de Student); e por fim, pela avaliação da relevância preditiva Q^2 . Os valores de VIF para os modelos pré e pós estão representados na Tabela 17.

Tabela 19 – Análise de multicolineariedade do modelo AEFS pré e pós

Dimensão Exógena/Efeito → Dimensão Endógena	VIF (Pré)	VIF (Pós)
Efeito de moderação → Autoeficácia Acadêmica	1,181	1,162
Gestão Acadêmica → Autoeficácia Acadêmica	1,424	1,463
Interação Social → Autoeficácia Acadêmica	1,496	1,559
Regulação da Formação → Autoeficácia Acadêmica	1,732	1,528
Regulação de Ações Proativas → Autoeficácia Acadêmica	1,699	1,838
Turmas → Autoeficácia Acadêmica	1,153	1,132

Fonte: *Software Smart PLS*[®] v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

O valor de *VIF* para as dimensões/efeitos do modelo estrutural AEFS foram menores que 5, indicando que a colinearidade não atinge níveis críticos em termos das dimensões, não sendo um problema na estimação do modelo estrutural AEFS com moderação.

A seguir apresentam-se os valores de betas, f^2 , e R^2 acompanhado das significâncias das 5.000 subamostras pelo método *bootstrapping* e o valor de Q^2 pelo método *blindfolding*. As Tabelas 18 e 19 apresentam os valores resultados para o modelo estrutural EA pré e pós.

Tabela 20 – Resultados do modelo pré estrutural AE (n = 122)

Relação Estrutural (pré)	β	f^2	R^2	Q^2
Gestão Acadêmica → Autoeficácia Acadêmica	0,402 (0,000)	0,269 (0,016)	0,578 (0,000)	0,255
Interação Social → Autoeficácia Acadêmica	0,167 (0,030)	0,044 (0,389)	0,578 (0,000)	0,255
Regulação da Formação → Autoeficácia Acadêmica	0,244 (0,002)	0,082 (0,197)	0,578 (0,000)	0,255
Regulação de Ações Proativas → Autoeficácia Acadêmica	0,185 (0,006)	0,048 (0,199)	0,578 (0,000)	0,255
Efeito de moderação → Autoeficácia Acadêmica	-0,067 (0,343)	0,007 (0,740)	0,578 (0,000)	0,255
Turmas → Autoeficácia Acadêmica	0,097 (0,141)	0,019 (0,567)	0,578 (0,000)	0,255

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Observa-se na Tabela 18 que a relação estrutural para a dimensão autoeficácia no ensino superior apresenta quatro coeficientes estruturais significativos ($p < 0,05$) (Tabela 20), um grande efeito antes da disciplina atitude empreendedora na prática foi entre as dimensões autoeficácia na gestão acadêmica e a autoeficácia acadêmica e pelo valor do Q^2 o modelo apresenta uma relevância preditiva, ou seja, $Q^2 > 0$. Observa-se que as turmas não possuem efeito moderador sobre a dimensão autoeficácia acadêmica, ou seja, os alunos iniciaram as aulas com os mesmos conhecimentos sobre autoeficácia no ensino superior.

Tabela 21 – Resultados do modelo pós-estrutural AEFS (n = 122)

Relação Estrutural (pré)	β	f^2	R^2	Q^2
Efeito de moderação → Autoeficácia Acadêmica	-0,114 (0,142)	0,019 (0,552)	0,530 (0,000)	0,259
Gestão Acadêmica → Autoeficácia Acadêmica	0,260 (0,001)	0,098 (0,144)	0,530 (0,000)	0,259
Interação Social → Autoeficácia Acadêmica	0,057 (0,540)	0,004 (0,869)	0,530 (0,000)	0,259
Regulação da Formação → Autoeficácia Acadêmica	0,408 (0,000)	0,232 (0,024)	0,530 (0,000)	0,259
Regulação de Ações Proativas → Autoeficácia Acadêmica	0,181 (0,046)	0,038 (0,371)	0,530 (0,000)	0,259
Turmas → Autoeficácia Acadêmica	-0,035 (0,615)	0,002 (0,892)	0,530 (0,000)	0,259

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Na Tabela 21, a relação estrutural para a dimensão autoeficácia acadêmica apresenta três coeficientes estruturais significativos ($p < 0,05$) (Tabela 10), o grande efeito na relação

passou a ser da autoeficácia na regulação da formação com a autoeficácia acadêmica após a disciplina e pelo valor de Q^2 o modelo apresenta uma relevância preditiva, ou seja, $Q^2 > 0$. Para finalizar apresenta-se as inter-relações entre as dimensões da escala de autoeficácia no ensino superior – AE (Tabela 9 e Tabela 10):

Tabela 22 – Resultado das hipóteses do modelo AE (pré)

Relações		Valor de β	p – valor	Situação	
H ₁	Regulação da formação influenciam direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	REFO → AUAC	0,244	0,003	Aceita
H ₂	Regulação de Ações Proativas influenciam direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	REPR → AUAC	0,185	0,007	Aceita
H ₃	Interação social influenciam direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	INSO → AUAC	0,167	0,028	Aceita
H ₄	Gestão acadêmica influenciam direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	GEAC → AUAC	0,402	0,000	Aceita
H ₅	Efeito da turma influencia direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	MOD → AUAC	0,097	0,139	Rejeita
H ₆	Moderação da turma influencia direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	EFE → AUAC	-0,067	0,349	Rejeita

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Tabela 23 – Resultado das hipóteses do modelo AE (pós)

Relações		Valor de β	p - valor	Situação	
H ₁	Regulação da formação influenciam direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	REFO → AUAC	0,408	0,000	Aceita
H ₂	Regulação de Ações Proativas influenciam direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	REPR → AUAC	0,181	0,047	Aceita
H ₃	Interação social influenciam direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	INSO → AUAC	0,057	0,550	Rejeita
H ₄	Gestão acadêmica influenciam direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	GEAC → AUAC	0,260	0,001	Aceita
H ₅	Efeito da turma influencia direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	MOD → AUAC	-0,114	0,139	Rejeita
H ₆	Moderação da turma influencia direta e positivamente na autoeficácia acadêmica	EFE → AUAC	-0,035	0,614	Rejeita

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Ao final das etapas propostas por Hair Jr. et al. (2017) pode-se considerar que o modelo de mensuração apresentou medidas de consistência interna satisfatórias, com coeficientes do Alfa de Cronbach e confiabilidade composta acima de 0,70 para todos as dimensões do modelo. A validade convergente (AVE's), indicaram uma convergência do modelo com todos as dimensões apresentando AVE's > 0,50.

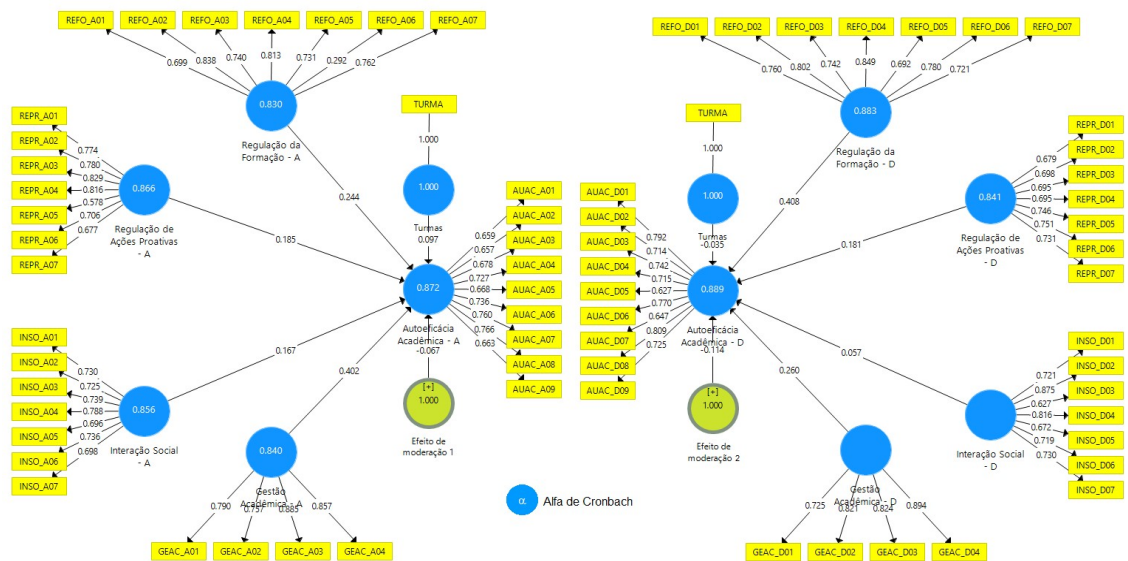
Quanto ao modelo estrutural, os *VIF's* apresentaram valores inferiores a 5, indicando que a colinearidade não atinge níveis críticos. Para a avaliação dos coeficientes do modelo estrutural observou-se que alguns valores de beta perderam sua significância, vem a ser o caso da autoeficácia na interação social que no entendimento dos alunos após realizarem a

disciplina, que a dimensão não influencia na autoeficácia acadêmica. Isso pode significar que os alunos não vêem associação entre a sua capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo (capacidade técnica), e a capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais (capacidade de interação).

Quanto a moderação das turmas tanto no pré como no pós ela não possui efeito de moderação na autoeficácia acadêmica, ou seja, os alunos começaram e terminaram de forma homogeneia na disciplina.

Por fim, a medida de validade preditiva Q^2 , que avalia a acurácia do modelo ajustado, obteve valores maiores que zero com identificação da relevância do modelo EA. O diagrama de caminhos final será apresentado na Figura 15 para Escala de Autoeficácia nas avaliações pré e pós.

Figura 15 – Modelo de caminhos final AEFS



Fonte: *Software Smart PLS® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015).*

Apresentada a análise da escala de autoeficácia na formação superior, a próxima seção trata da análise dos resultados do questionário de intenções empreendedoras (QIE).

5.2.3.4 Análise do Questionário de Intenções Empreendedoras (QIE)

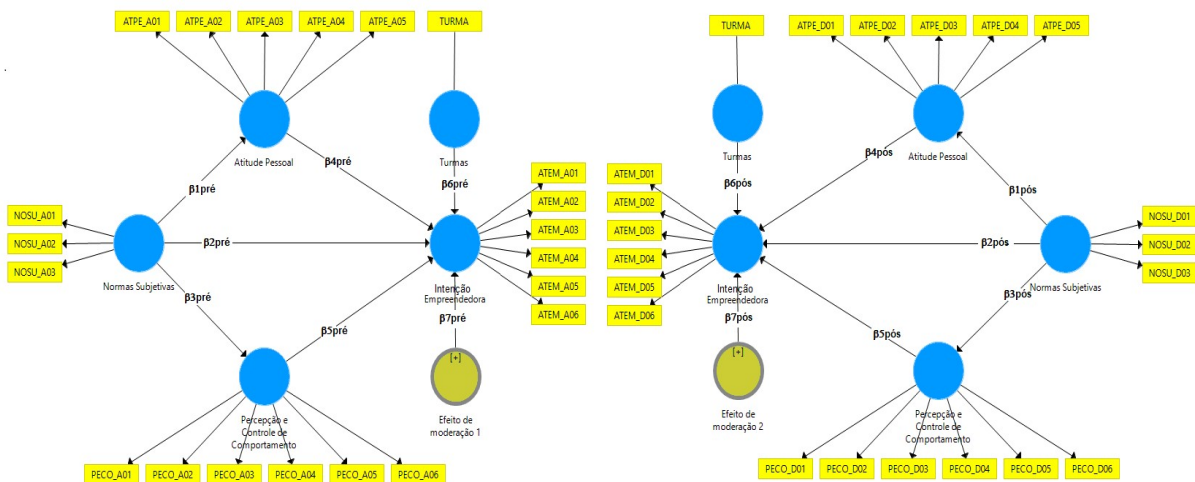
Com o objetivo de atender ao terceiro objetivo específico – Verificar os níveis de intenção empreendedora de acadêmicos, antes e depois de vivenciarem práticas

interdisciplinares de EE – esta seção apresenta a análise do questionário QIE de Liñán e Chen (2009). O referido questionário também aplicado junto aos alunos da disciplina atitude empreendedora na prática.

Antes de apresentar as comparações dos resultados das aplicações antes e depois da realização da disciplina, apresentam-se as relações entre as dimensões que compõem o QIE – atitude pessoal (AP), normas subjetivas (NS), controle comportamental percebido (CCP) e intenção empreendedora (IE) – buscando identificar o efeito entre as referidas dimensões. Também são apresentados os resultados da avaliação sistemática do referido modelo de mensuração e do modelo estrutural, com a consistência interna, validade convergente e validade discriminante.

Para avaliar a relação entre as dimensões do instrumento de intenção empreendedora aplicado antes e depois do desenvolvimento da disciplina de atitude empreendedora, será apresentado um diagrama de caminhos que ilustra as relações entre as variáveis latentes que conecta as dimensões, a partir de uma lógica com base na teoria desenvolvida na pesquisa (HAIR Jr. et al., 2017), seguindo as relações propostas pela teoria do comportamento planejado (TCP) (AJZEN, 2020), e na interação entre os constructos apresentada no Capítulo 3. O modelo de mensuração tem como base o que já foi apresentado na teoria, sendo esta condição necessária para obter resultados relevantes utilizando Equações Estruturais com Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) via SmartPLS® (Figura 15).

Figura 16 – Modelo de caminho das dimensões do questionário sobre intenção empreendedora – QIE



Fonte: Adaptado do Software Smart PLS® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

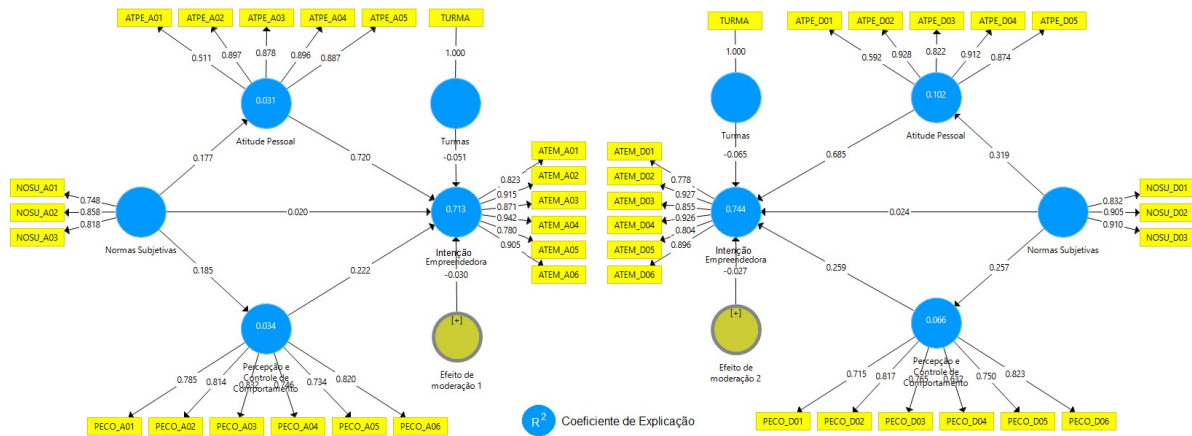
Na Figura 16, observa-se que o modelo de mensuração apresentando as hipóteses (betas), que conectam as quatro dimensões do questionário de intenções empreendedoras,

moderada pela variável turma, com 20 variáveis observadas pré e pós desenvolvimento da disciplina atitude empreendedora na prática.

Da mesma forma que apresentado anteriormente na análise da escada de Autoeficácia (AEFS), o banco de dados do QIE é composto por 122 observações (estudantes da disciplina AEP). O algoritmo do SmartPLS[®] também foi configurado para 7 critérios de finalização, e a ponderação com base no caminho foi o sistema parametrizado, proporcionando um valor de R² mais elevado para as dimensões endógenas. O número de iterações foi definido como 300, e os pesos iniciais para os indicadores externos foram definidos como 1,0.

Após a definição dos parâmetros, a Figura 16 apresenta o algoritmo PLS para o modelo de caminhos do questionário de intenções empreendedoras – QIE, utilizado nesta pesquisa.

Figura 17 – Modelo de caminhos questionário sobre intenção empreendedora – QIE



Fonte: Adaptado do *Software Smart PLS[®] v. 3.3.2* (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

O modelo de caminho do Questionário de Intenção Empreendedora (QIE) ilustrado pela Figura 16, apresentam as cargas fatoriais entre os indicadores e as dimensões, os coeficientes estruturais entre as dimensões (valores de betas do modelo estrutural) e o valor do efeito de moderação pré e pós aplicação da disciplina. Estão apresentados nas dimensões os valores do coeficiente de determinação R² que mede a proporção da variância das dimensões predictoras e do efeito moderador (BIDO; SILVA, 2019). Os resultados da avaliação sistemática do modelo também foram obtidos em duas etapas, quais sejam, a avaliação do modelo de mensuração, e a avaliação do modelo estrutural. Seguindo as pressuposições de consistência interna, validade convergente, validade discriminante e avaliação do modelo estrutural, descritas no Quadro 8, já apresentado na seção anterior.

Diante disso, a Tabela 24 apresenta os resultados obtidos no que se refere às correlações, o alfa de Cronbach, a confiabilidade composta e a variância média extraída (VME) para o modelo de mensuração QIE pré e pós.

Tabela 24 – Matriz de correlação, \sqrt{VME} , alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo QIE pré e pós

Dimensões	MOMENTO PRÉ				
	IE	AP	EFEITO	NS	CCP
IE	0,874				
AP	0,819	0,828			
EFEITO	-0,055	-0,082	1,000		
NS	0,187	0,177	-0,060	0,809	
CCP	0,523	0,417	0,071	0,185	0,789
Consistência Interna					
α	0,938	0,877	---	0,735	0,882
ρ_c	0,941	0,913	---	0,850	0,908
Validade Convergente					
VME	0,765	0,685	1,000	0,655	0,623
Dimensões	MOMENTO PÓS				
	IE	AP	EFEITO	NS	CCP
IE	0,866				
AP	0,833	0,835			
EFEITO	-0,044	-0,035	1,000		
NS	0,302	0,319	---	0,883	
CCP	0,620	0,523	---	0,257	0,753
Consistência Interna					
α	0,933	0,887	---	0,858	0,848
ρ_c	0,947	0,918	---	0,914	0,886
Validade Convergente					
VME	0,751	0,697	1,000	0,780	0,567

A diagonal principal vem a ser a \sqrt{VME}

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

A seguir, serão apresentados os resultados de testes da estatística descritiva, como mínimos, máximos, médias, desvio padrão e variância para cada dimensão do questionário de intenções empreendedoras (QIE). Da mesma forma que ocorreu na análise da escala AEFS, os resultados serão apresentados por turma, visto que foram coletados em momentos distintos, ao longo de três semestres. Contudo, ao final da seção, os dados serão apresentados de forma geral, com os resultados de todos os participantes da pesquisa, obtidos no início e no final da disciplina. A estatística descritiva será apresentada com base nas médias obtidas em cada dimensão do QIE, antes e depois da realização da disciplina.

Diante disso, Tabela 23, traz os resultados da turma 1, coletados junto aos alunos da disciplina AEP no início e no final do segundo semestre de 2018.

Tabela 25 – Estatística descritiva Turma 1 – QIE

Estatística Descritiva	Atitudes Pessoais		Normas Subjetivas		Controle Comportamental Percebido		Intenção Empreendedora	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	8	15	8	9	9	12	11	13
Máximo	25	25	15	15	29	30	29	30
Média	20,10	20,95	12,50	12,70	18,50	18,90	21,85	22,45
Desvio Padrão	4,061	3,309	2,133	1,926	5,094	4,668	5,247	4,883
Variância	16,490	10,947	4,550	3,7100	25,950	21,790	27,527	23,847

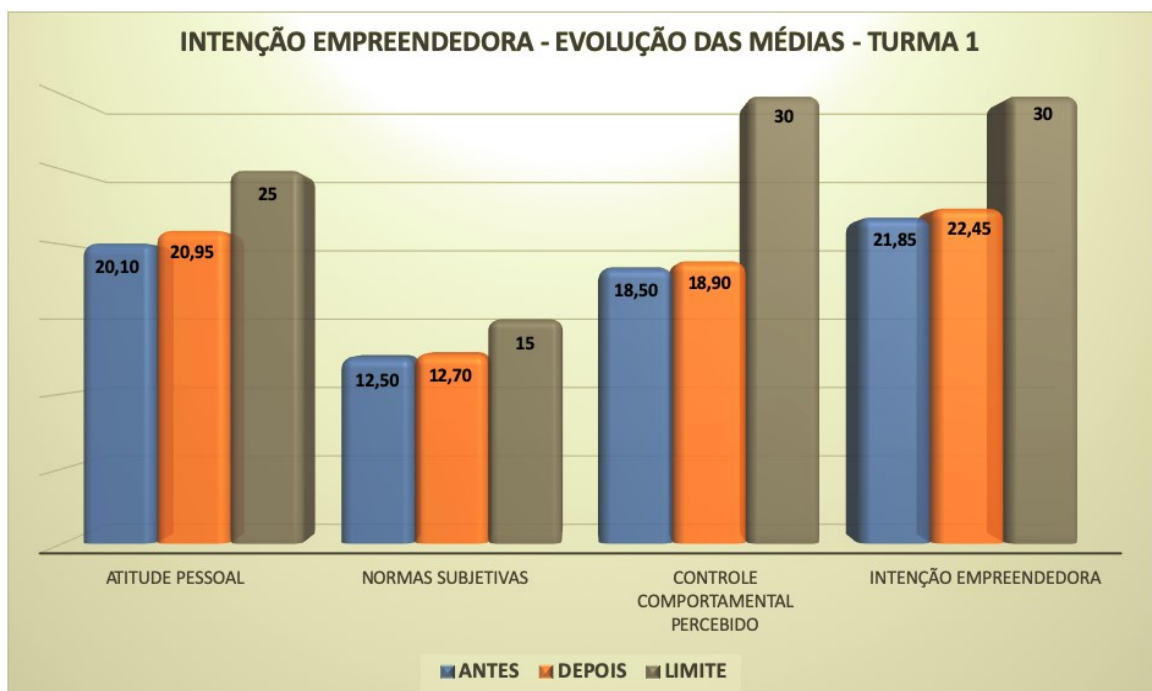
Nº 20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A tabela 23 permite perceber que as médias de todas as dimensões da Turma 1 aumentaram ao final da disciplina, com destaque para “atitude pessoal” (AP) e “normas subjetivas” (NS) que chegaram a 83,80% e 84,67% dos respectivos limites na segunda coleta. A AP também obteve grande diferença nas variâncias, o que significa grande diferença entre os resultados dos alunos da turma, ou seja, enquanto alguns acadêmicos apresentam forte atitude pessoal, outros tiveram resultado moderado.

Para ilustrar a evolução das dimensões do QIE da Turma 1 no decorrer do semestre, elaborou-se o Gráfico 13.

Gráfico 13 – Média das dimensões QIE – Turma 1



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do Gráfico 13, pode-se observar que a dimensão “controle comportamental percebido” (CCP) obteve o menor resultado em relação ao limite superior (30), atingindo 66,33% da pontuação máxima possível, indicando um CCP moderado. Contudo, esta foi a dimensão que apresentou o maior crescimento percentual comparando os momentos pré e pós, com 4,67% de incremento na segunda coleta.

A Tabela 24 apresenta os resultados da estatística descritiva do QIE, obtidos junto aos alunos da Turma 2, no primeiro semestre de 2019.

Tabela 26 – Estatística descritiva Turma 2 – QIE

Estatística Descritiva	Atitudes Pessoais		Normas Subjetivas		Controle Comportamental Percebido		Intenção Empreendedora	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	12	5	8	8	7	6	14	6
Máximo	25	24	15	15	30	30	29	30
Média	19,76	18,67	12,67	12,00	17,29	19,62	21,14	21,71
Desvio Padrão	3,5309	4,0513	2,054	2,3905	5,006	5,0472	5,0075	6,0407
Variância	12,467	16,412	4,222	5,714	25,061	25,473	25,074	36,489

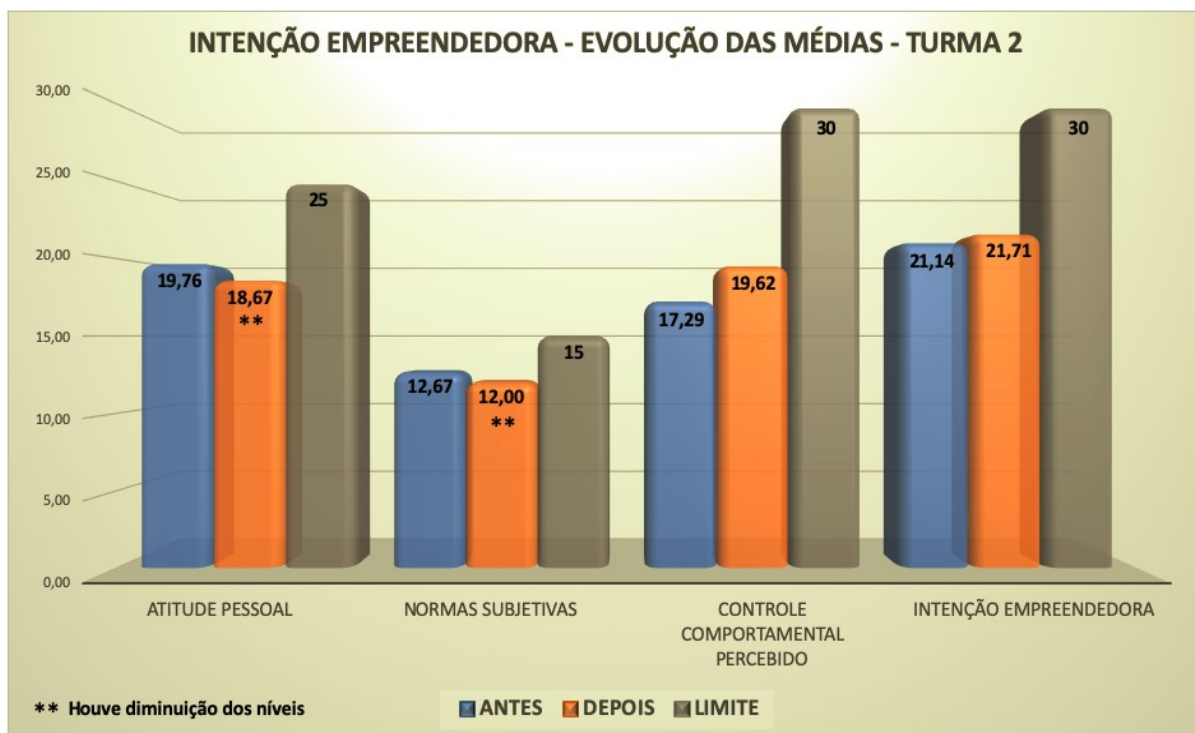
Nº 21

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A Tabela 26, evidencia grande oscilação nas variâncias das dimensões AP e IE, indicando que alguns alunos têm escores moderados e outros tem escores altos nestas dimensões. Já os resultados das dimensões NS e CCP apresentaram maior estabilidade no desvio padrão, apontando para a homogeneidade nas respostas da turma.

Para ilustrar a evolução das dimensões do QIE da Turma 2 no decorrer do semestre, elaborou-se o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Média das dimensões QIE – Turma 2



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 14 permite perceber que as dimensões AP e NS apresentaram queda nos resultados pós disciplina, mesmo assim os escores são elevados, atingindo 74,68% e 80% do limite máximo. A dimensão CCP, da mesma forma que na turma 2, foi a dimensão que apresentou maior crescimento, com 7,77% de incremento, chegando a 65,4% da maior pontuação possível.

A Tabela 25 apresenta os resultados da estatística descritiva do QIE, obtidos junto aos alunos da Turma 3, também no primeiro semestre de 2019.

Tabela 27 – Estatística descritiva Turma 3 – QIE

Estatística Descritiva	Atitudes Pessoais		Normas Subjetivas		Controle Comportamental Percebido		Intenção Empreendedora	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	16	11	8	9	8	13	9	10
Máximo	25	25	15	15	28	30	30	30
Média	20,95	21,63	12,63	13,05	17,47	19,89	22,68	23,26
Desvio Padrão	3,1030	3,5275	1,9252	1,9594	5,2553	4,2413	6,0789	5,3689
Variância	9,628	12,443	3,706	3,839	27,617	17,988	36,952	28,825

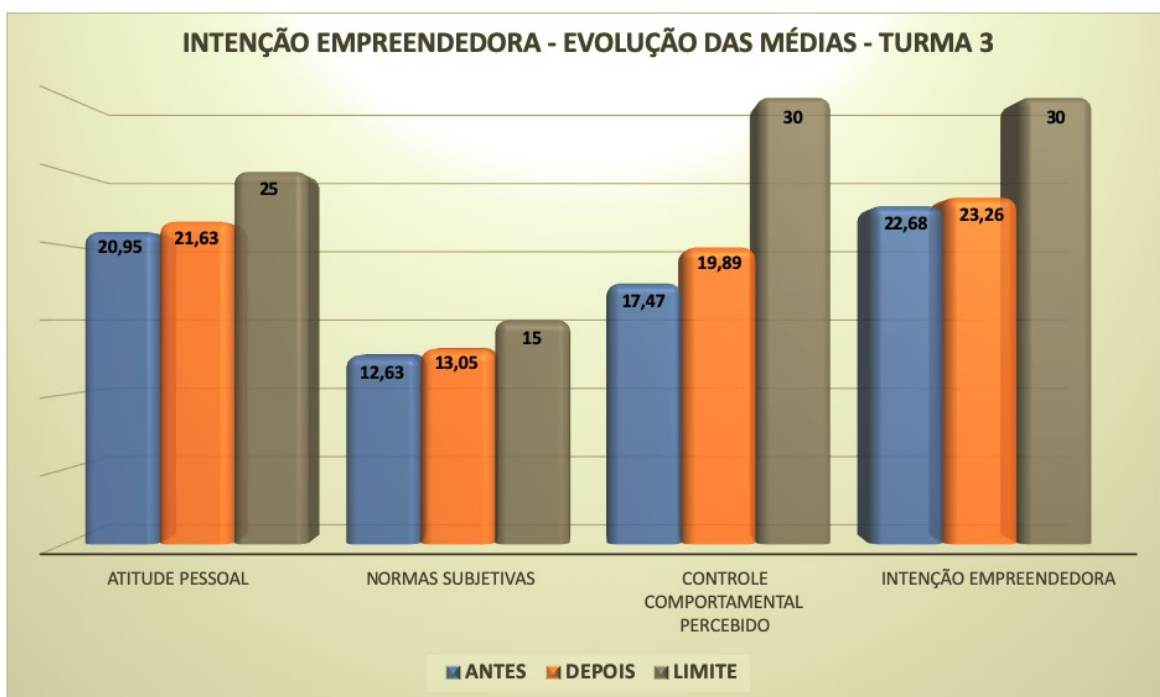
Nº 19

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A Tabela 27 evidencia que os alunos da turma 3 apresentaram crescimento nas médias de todas as dimensões da intenção empreendedora. Todavia, as dimensões “atitude pessoal”, “controle comportamental percebido” e “intenção empreendedora” obtiveram grande discrepância nas variâncias, indicando a presença de alunos com baixo e alto escores nestas dimensões dentro da turma.

Para ilustrar a evolução das dimensões do QIE da Turma 3 no decorrer do semestre, elaborou-se o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Média das dimensões QIE – Turma 3



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 15 demonstra que novamente a dimensão CCP apresentou os menores resultados em relação ao limite, porém obteve o maior crescimento no comparativo pré-pós, com 8,07% de aumento, atingindo 66,3% da pontuação máxima, indicando um CCP moderado.

A Tabela 26 apresenta os resultados da estatística descritiva do QIE, obtidos junto aos alunos da Turma 4, no segundo semestre de 2019.

Tabela 28 – Estatística descritiva Turma 4 – QIE

Estatística Descritiva	Atitudes Pessoais		Normas Subjetivas		Controle Comportamental Percebido		Intenção Empreendedora	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	10	9	9	8	6	23	6	6
Máximo	25	25	15	15	30	30	30	30
Média	20,54	20,13	12,95	13,08	17,92	20,51	21,82	21,97
Desvio Padrão	4,2538	4,0647	1,8529	2,1410	5,9845	4,8510	7,3863	6,6967
Variância	18,094	16,522	3,433	4,583	35,814	23,531	54,557	44,845

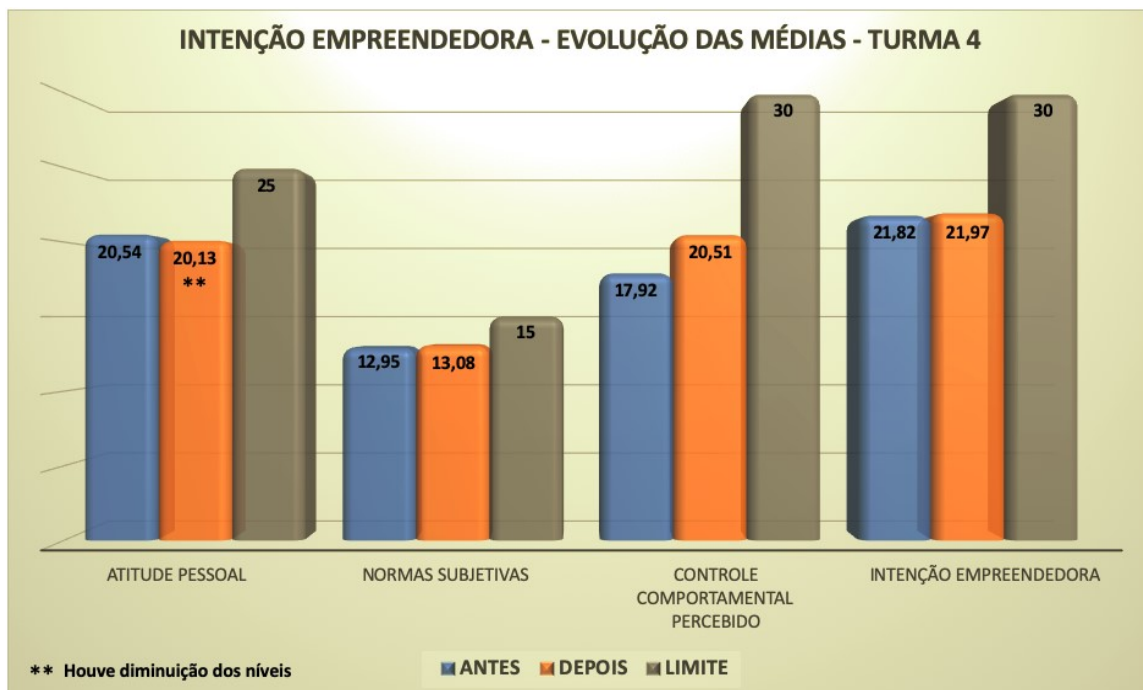
Nº 39

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A Tabela 28 mostra que apenas as médias da dimensão “atitude pessoal” diminuíram no decorrer do semestre (-1,64%), ainda assim, a pontuação da AP chegou a 80,52% do limite, indicando forte atitude pessoal em relação ao empreendedorismo. Nesta turma, as dimensões com maior oscilação nas variâncias foram CCP e IE.

Para ilustrar a evolução das dimensões do QIE da Turma 4 no decorrer do semestre, elaborou-se o Gráfico 16.

Gráfico 16 – Média das dimensões QIE – Turma 4



Fonte: Elaborado pelo autor

Como se pode perceber no Gráfico 16, o “controle comportamental percebido” da turma 4 também apresentou o menor percentual em relação ao limite da dimensão, com 68,37%, contudo, também demonstrou o maior crescimento, com evolução positiva de 8,63% na segunda coleta.

A Tabela 29 apresenta os resultados da estatística descritiva do QIE, obtidos junto aos alunos da Turma 5, também no segundo semestre de 2019.

Tabela 29 – Estatística descritiva Turma 5 – QIE

Estatística Descritiva	Atitudes Pessoais		Normas Subjetivas		Controle Comportamental Percebido		Intenção Empreendedora	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	9	7	8	9	6	11	6	6
Máximo	25	25	15	15	27	28	30	30
Média	19,43	19,17	12,70	13,04	18,78	19,91	20,22	20,52
Desvio Padrão	4,5476	4,6312	1,9209	1,8528	4,8090	4,4126	7,5697	7,1982
Variância	20,680	21,448	3,690	3,432	23,126	19,470	57,300	51,814

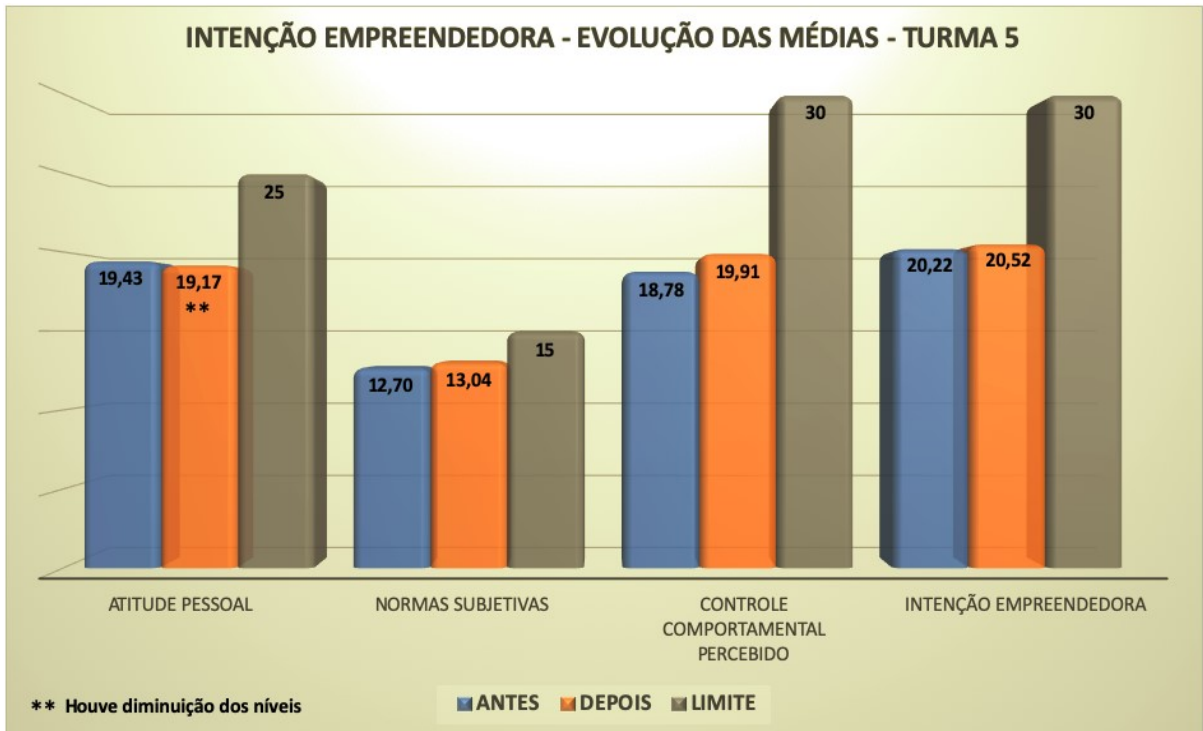
Nº 23

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A partir da Tabela 29, é possível perceber que não houve grandes oscilações nas variâncias, o que aponta para uma homogeneidade nos escores de todas as dimensões. Também fica evidenciado que “atitude pessoal” apresentou um decréscimo de 1,04%, porém atingiu uma pontuação considerada alta, com 76,68% do limite.

Para ilustrar a evolução das dimensões do QIE da Turma 5 no decorrer do semestre, elaborou-se o Gráfico 17.

Gráfico 17 – Média das dimensões QIE – Turma 5



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 17 mostra que a dimensão com maior percentual em relação ao limite foi “normas subjetivas”, com 86,93%. Da mesma forma que nas turmas anteriores, PCC apresentou os menores valores, porém o maior crescimento ao longo da disciplina, com aumento de 3,77%.

Apresentados os resultados por turma, a Tabela 30 reúne os resultados da estatística descritiva do QIE, de todas as turmas.

Tabela 30 – Estatística descritiva geral - QIE

Estatística Descritiva	Atitudes Pessoais		Normas Subjetivas		Controle Comportamental Percebido		Intenção Empreendedora	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Mínimo	8	5	8	8	6	6	6	6
Máximo	25	25	15	15	30	30	30	30
Média	20,19	20,07	12,73	12,82	18,00	19,89	21,54	21,93
Desvio Padrão	4,0373	4,1086	1,9670	2,1117	5,3821	4,7168	6,5900	6,2839
Variância	16,299	16,880	3,869	4,459	28,967	22,248	43,4281	39,4873

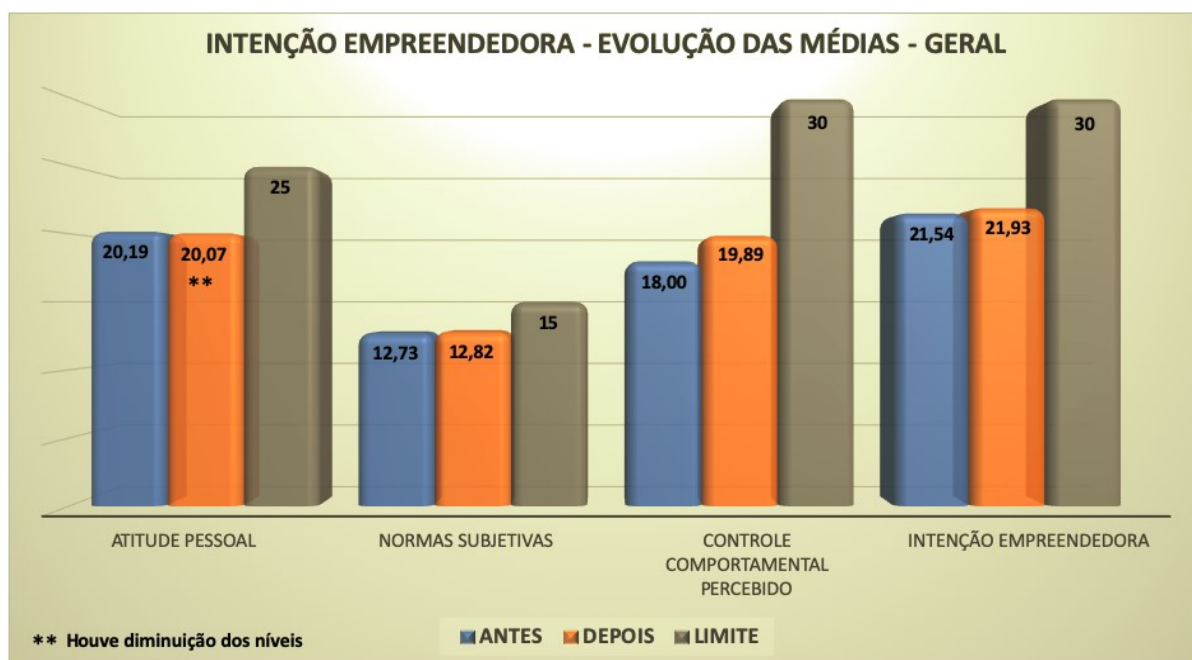
Nº 122

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Como pode ser visto na Tabela 30, quando os dados do QIE são analisados de forma geral, percebe-se pouca oscilação nas variâncias, com exceção do CCP, indicando homogeneidade da amostra. Nota-se também que a dimensão “atitudes pessoais” foi a única que apresentou um pequeno decréscimo (-0,48%), ainda assim com um escore elevado na segunda coleta, atingindo 80,28% da pontuação máxima possível, revelando uma atitude positiva dos participantes com relação ao empreendedorismo.

Para ilustrar a evolução geral do QIE no decorrer do semestre, elaborou-se o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Média das dimensões QIE – Geral



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do Gráfico 18, pode-se perceber que, apesar da pequena queda da AP, as NS, o CCP e a IE se elevaram no decorrer do semestre. A dimensão “normas subjetivas” apresentou média mais próxima ao limite, o que indica influência do meio, e o apoio esperado das pessoas de referência, familiares ou colegas, caso o indivíduo decida realizar comportamentos empreendedores. Analisando as médias dos fatores do QIE da disciplina Atitude Empreendedora na Prática, a diferença mais relevante de média se deu no Controle Comportamental Percebido, o que aponta para um aumento da percepção de facilidade em realizar uma ação empreendedora com controlabilidade do comportamento em questão.

Diante de percepções mais positivas de controlabilidade e um grau suficiente de controle real sobre o comportamento, espera-se que as pessoas aumentem e realizem suas

intenções frente às oportunidades. Nesse sentido, ressalta-se que a dimensão Intenção Empreendedora também apresentou crescimento, sugerindo que as práticas realizadas obtiveram êxito no desenvolvimento do comportamento empreendedor dos alunos, dada a evolução dos escores antes e depois da disciplina AEP.

Para demonstrar os percentuais com relação à pontuação limite, bem como a diferença percentual de cada dimensão, apresenta-se a Tabela 31.

Tabela 31 – Evolução percentual das dimensões do QIE

Período	AP	NS	PCC	IE
ANTES*	80,76%	84,87%	60,00%	71,80%
DEPOIS*	80,28%	85,47%	66,30%	73,10%
DIFERENÇA	-0,48%	0,60%	6,30%	1,30%

*Percentual da pontuação máxima possível

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

De forma geral a evolução percentual das dimensões antecedentes (AP, NS e CCP) levaram ao aumento da intenção empreendedora, principalmente CCP (+6,3%), ainda assim a IE dos alunos é moderada, com 73,10% da pontuação máxima.

Mesmo possuindo as maiores diferenças de médias entre antes e depois, as dimensões “controle comportamental percebido” e “intenção empreendedora” obtiveram escores mais distantes dos limites. Em virtude disso, ressalta-se que a disciplina pode ter contribuído para a melhora dos referidos comportamentos, contudo, o estímulo deve ser perene.

As dimensões pré e pós do QIE, no que se refere ao critério de Fornell-Larker que compara a raiz quadrada da VME (diagonais principais) com as correlações de Pearson, pode-se observar que nenhuma correlação é superior à \sqrt{VME} nas linhas e colunas. portanto essa pressuposição de validade convergente foi confirmada. A Tabela 30 apresenta a segunda pressuposição, que vem a ser a comparação das cargas fatoriais das dimensões originais com as demais dimensões.

Tabela 32 - Valores das cargas fatoriais cruzadas das variáveis observadas das dimensões para o modelo QIE pré e pós

(continua)

Variáveis	Dimensões Pré					Dimensões Pós				
	AP	IE	NS	CCP	TURM	AP	IE	NS	CCP	TURM
AP	0,511	0,359	0,097	0,220	-0,096	0,592	0,343	0,152	0,239	-0,059
AP	0,897	0,654	0,141	0,378	-0,038	0,928	0,781	0,307	0,495	-0,087
AP	0,878	0,669	0,134	0,381	-0,034	0,822	0,669	0,342	0,435	0,007
AP	0,896	0,750	0,155	0,348	-0,077	0,912	0,773	0,267	0,486	-0,058

Tabela 32 - Valores das cargas fatoriais cruzadas das variáveis observadas das dimensões para o modelo QIE pré e pós

	(conclusão)									
AP	0,887	0,840	0,188	0,375	-0,103	0,874	0,788	0,235	0,466	-0,068
IE	0,672	0,823	0,232	0,423	-0,068	0,596	0,778	0,285	0,527	-0,010
IE	0,795	0,915	0,136	0,460	-0,024	0,798	0,927	0,268	0,525	-0,064
IE	0,740	0,871	0,161	0,400	-0,077	0,729	0,855	0,280	0,481	-0,067
IE	0,747	0,942	0,145	0,533	-0,021	0,776	0,926	0,210	0,573	-0,128
IE	0,552	0,780	0,134	0,452	-0,036	0,671	0,804	0,286	0,563	-0,016
IE	0,760	0,905	0,179	0,477	-0,062	0,740	0,896	0,253	0,558	-0,101
NS	0,150	0,122	0,748	0,149	0,027	0,236	0,263	0,832	0,212	0,064
NS	0,131	0,155	0,858	0,158	-0,051	0,325	0,266	0,905	0,206	0,127
NS	0,148	0,175	0,818	0,143	-0,114	0,280	0,272	0,910	0,261	0,131
CCP	0,349	0,394	0,229	0,785	0,082	0,365	0,420	0,188	0,715	-0,040
CCP	0,432	0,526	0,169	0,814	0,091	0,552	0,626	0,287	0,817	-0,022
CCP	0,449	0,504	0,106	0,832	-0,035	0,382	0,459	0,054	0,765	0,066
CCP	0,157	0,286	0,142	0,746	0,057	0,287	0,327	0,154	0,632	0,178
CCP	0,079	0,197	0,127	0,734	0,072	0,267	0,341	0,255	0,750	0,127
CCP	0,314	0,410	0,100	0,820	0,089	0,419	0,528	0,185	0,823	0,097
TURMAS	-0,082	-0,055	-0,060	0,071	1,000	-0,063	-0,077	0,123	0,075	1,000

Fonte: *Software Smart PLS®* v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Os resultados HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio*) superiores a 0,9 indicam falta de validade discriminante, portanto Henseler, Ringle e Sarstedt (2015) sugerem que valores acima de 0,9 indicam que o modelo não apresenta validade discriminante e pelo método de Bootstrapping, o limite superior (LS) para 5% de significância não pode ser superior a 1,0. A Tabela 31 apresenta os resultados dessas análises.

Tabela 33 - Análise da validade discriminante pelo critério $LS(HTMT)_{97,5\%}$ para o modelo QIE

Dimensões	$LS(HTMT)_{97,5\%}$ - PRÉ					
	IE	AP	Ef. Mod. 1	NS	CCP	TURMAS
IE						
AP	0,944					
Ef. Mod. 1	0,229	0,275				
NS	0,442	0,442	0,285			
CCP	0,682	0,597	0,263	0,454		
TURMAS	0,220	0,238	0,538	0,272	0,224	
Dimensões	$LS(HTMT)_{97,5\%}$ - PÓS					
	IE	AP	Ef. Mod. 2	NS	CCP	TURMAS
IE						
AP	0,930					
Ef. Mod. 2	0,221	0,219				
NS	0,507	0,549	0,226			
CCP	0,781	0,706	0,302	0,478		
TURMAS	0,245	0,242	0,533	0,306	0,293	

Fonte: *Software Smart PLS®* v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Na Tabela 33 pode-se verificar que todos os pares de dimensões ficaram abaixo de 1,00 para o HTMT_{97,5%} atendendo aos preceitos de Henseler, Ringle e Sarstedt (2015).

A avaliação do modelo estrutural trata de uma abordagem sistemática, que segundo Hair Jr. et al. (2017) e Porto (2019), pode ser medida pela: análise de multicolinearidade pelo cálculo da *Variance Inflation Factor* (*VIF*); nível de significância (R^2); tamanho do efeito (f^2); avaliação da significância e relevância dos betas do modelo estrutural (teste t de Student); e por fim, pela avaliação da relevância preditiva Q^2 . Os valores de *VIF* para os modelos pré e pós estão representados na Tabela 34.

Tabela 34 – Análise de multicolinearidade do modelo QIE pré e pós

Dimensão Exógena/Efeito → Dimensão Endógena	<i>VIF</i> (Pré)	<i>VIF</i> (Pós)
Atitude Pessoal → Intenção Empreendedora	1,250	1,486
Efeito Moderador → Intenção Empreendedora	1,157	1,129
Normas Subjetivas → Intenção Empreendedora	1,054	1,150
Normas Subjetivas → Atitude Pessoal	1,000	1,000
Normas Subjetivas → Cont. Comp. Percebido	1,000	1,000
Cont. Comp. Percebido → Intenção Empreendedora	1,254	1,411
Turmas → Intenção Empreendedora	1,134	1,170

Fonte: *Software Smart PLS*[®] v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

A *Variance Inflation Factor* – *VIF* indica se há um potencial problema de multicolinearidade no modelo, dessa forma, o valor de *VIF* para as dimensões/efeitos do modelo estrutural QIE foram menores que 5 nesse sentido pode-se afirmar que a colinearidade não atinge níveis críticos em termos das dimensões, não sendo um problema na estimação do modelo estrutural QIE com moderação.

A seguir apresentam-se os valores de betas, f^2 , e R^2 acompanhado das significâncias das 5.000 subamostras pelo método *bootstrapping* e o valor de Q^2 pelo método *blindfolding*. As Tabelas 33 e 34 apresentam os valores resultados para o modelo estrutural QIE pré e pós.

Tabela 35 – Resultados do modelo pré estrutural QIE (n = 122)

Relação Estrutural (pré)	β	f^2	R^2	Q^2
Atitude Pessoal → Intenção Empreendedora	0,720 (0,000)	1,444 (0,002)	0,713 (0,000)	0,528
Efeito de moderação 1 → Intenção Empreendedora	-0,030 (0,587)	0,002 (0,880)	0,713 (0,000)	0,528
Normas Subjetivas → Intenção Empreendedora	0,020 (0,730)	0,001 (0,943)	0,713 (0,000)	0,528
Normas Subjetivas → Atitude Pessoal	0,177 (0,047)	0,032 (0,427)	0,031 (0,313)	0,020
Normas Subjetivas → Controle Comportamental Percebido	0,185 (0,054)	0,036 (0,423)	0,034 (0,366)	0,019
Controle Comportamental Percebido → Intenção Empreendedora	0,222 (0,001)	0,136 (0,094)	0,713 (0,000)	0,528
Turmas → Intenção Empreendedora	-0,051 (0,248)	0,008 (0,665)	0,713 (0,000)	0,528

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Observa-se na Tabela 35 que a relação estrutural para a dimensão atitude pessoal apresenta um coeficiente estrutural significativo ($p < 0,05$), um grande efeito na intenção empreendedora e pelo valor de Q^2 o modelo apresenta uma relevância preditiva, ou seja, $Q^2 > 0$. As dimensões atitude pessoal e intenção empreendedora apresentam coeficientes significativos, um pequeno efeito para atitude pessoal e um médio efeito para intenção empreendedora ambas apresentam relevância preditiva ($Q^2 > 0$). O controle comportamental percebido apresenta o coeficiente estrutural não significativo, mas a relevância preditiva ($Q^2 > 0$). Observa-se que as turmas não possuem efeito moderador sobre a dimensão intenção empreendedora, ou seja, os alunos iniciaram as aulas com intenções empreendedoras semelhantes.

Tabela 36 – Resultados do modelo pós-estrutural QIE (n = 122)

Relação Estrutural (pós)	β	f^2	R^2	Q^2
Atitude Pessoal → Intenção Empreendedora	0,685 (0,000)	1,233 (0,000)	0,744 (0,000)	0,549
Efeito de moderação 2 → Intenção Empreendedora	-0,027 (0,606)	0,002 (0,884)	0,744 (0,000)	0,549
Normas Subjetivas → Intenção Empreendedora	0,024 (0,601)	0,002 (0,875)	0,744 (0,000)	0,549
Normas Subjetivas → Atitude Pessoal	0,319 (0,000)	0,113 (0,115)	0,102 (0,058)	0,070
Normas Subjetivas → Controle Comportamental Percebido	0,257 (0,002)	0,071 (0,205)	0,066 (0,144)	0,032
Controle Comportamental Percebido → Intenção Empreendedora	0,259 (0,000)	0,185 (0,047)	0,744 (0,000)	0,549
Turmas → Intenção Empreendedora	-0,065 (0,176)	0,014 (0,555)	0,744 (0,000)	0,549

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Na Tabela 36 a relação estrutural para a dimensão atitude pessoal apresenta um coeficiente estrutural significativo ($p < 0,05$), um grande efeito na intenção empreendedora e pelo valor de Q^2 o modelo apresenta uma relevância preditiva, ou seja, $Q^2 > 0$. As dimensões atitude pessoal, controle comportamental percebido e intenção empreendedora apresentam coeficientes significativos, e a intenção empreendedora apresenta um efeito moderado. Ambas possuem relevância preditiva ($Q^2 > 0$). Observa-se que as turmas não possuem um efeito moderador sobre a dimensão intenção empreendedora, ou seja, as turmas foram misturadas ao longo do semestre e ao sair da disciplina saíram com níveis semelhantes de intenção empreendedora.

Para finalizar apresenta-se as inter-relações entre as dimensões do questionário de intenção empreendedora – QIE (Tabela 35 e Tabela 36):

Tabela 37 – Resultado das hipóteses do modelo QIE (pré)

Relações			Valor de β	p - valor	Situação
H ₁	Normas subjetivas influenciam direta e positivamente a atitude pessoal	NS → AP	0,177	0,050	Aceita
H ₂	Normas subjetivas influenciam direta e positivamente a intenção empreendedora	NS → IE	0,020	0,728	Rejeita
H ₃	Normas subjetivas influenciam direta e positivamente o controle comportamental percebido	NS → CCP	0,185	0,043	Aceita
H ₄	Atitude pessoal influencia direta e positivamente a intenção empreendedora	AP → IE	0,720	0,000	Aceita
H ₅	Controle comportamental percebido influencia direta e positivamente a intenção empreendedora	CCP → IE	0,222	0,001	Aceita
H ₆	Moderação da turma influencia direta e positivamente a intenção empreendedora	EFE → IE	-0,030	0,582	Rejeita
H ₇	Efeito da turma influencia direta e positivamente a intenção empreendedora	MOD → IE	-0,051	0,287	Rejeita

Fonte: *Software Smart PLS*[®] v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Tabela 38 – Resultado das hipóteses do modelo QIE (pós)

Relações			Valor de β	p - valor	Situação
H ₁	Normas subjetivas influenciam direta e positivamente a atitude pessoal	NS → AP	0,319	0,000	Aceita
H ₂	Normas subjetivas influenciam direta e positivamente a intenção empreendedora	NS → IE	0,024	0,604	Rejeita
H ₃	Normas subjetivas influenciam direta e positivamente o controle comportamental percebido	NS → CCP	0,257	0,002	Aceita
H ₄	Atitude pessoal influencia direta e positivamente a intenção empreendedora	AP → IE	0,685	0,000	Aceita
H ₅	Controle comportamental percebido influencia direta e positivamente a intenção empreendedora	CCP → IE	0,259	0,000	Aceita
H ₆	Efeito da turma influencia direta e positivamente a intenção empreendedora	EFE → IE	-0,027	0,608	Rejeita
H ₇	Moderação da turma influencia direta e positivamente a Intenção empreendedora	MOD → IE	-0,065	0,171	Rejeita

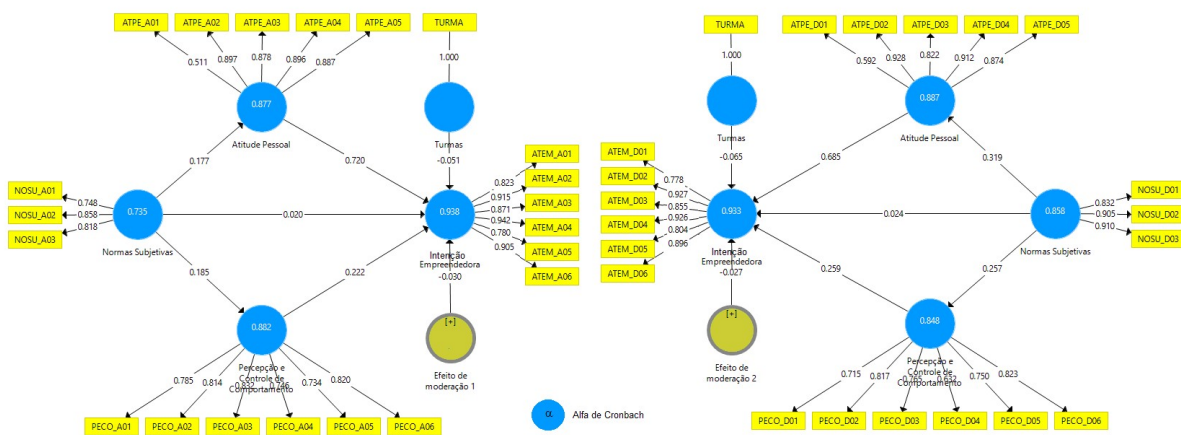
Fonte: *Software Smart PLS*[®] v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Ao final dos estágios propostos por Hair Jr. et al. (2017) pode-se considerar que o modelo de mensuração apresentou medidas de consistência interna satisfatórias, com coeficientes do Alfa de Cronbach e confiabilidade composta acima de 0,70 para todos as dimensões do modelo. A validade convergente (AVE's), indicaram uma convergência do modelo com todos as dimensões apresentando AVE's > 0,50.

Quanto ao modelo estrutural, os *VIF's* apresentaram valores inferiores a 5, indicando que a multicolinearidade não atinge níveis críticos. Para a avaliação dos coeficientes do modelo estrutural observou-se que alguns valores de beta são significativos, com exceção das normas subjetivas com a intenção empreendedora e que não houve moderação por parte das turmas antes e após a disciplina.

Por fim, a medida de validade preditiva Q^2 , que avalia a acurácia do modelo ajustado, obteve valores maiores que zero com identificação da relevância do modelo QIE. O diagrama de caminhos final será apresentado na Figura 17 para o Questionário de Intenção Empreendedora nas avaliações pré e pós.

Figura 18 – Modelo de caminhos final QIE



Fonte: Software Smart PLS® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015).

As análises da escala de autoeficácia no ensino superior e do questionário sobre intenções empreendedoras evidenciaram que a autoeficácia apresentou crescimento considerável (+4,47%) e que a dimensão do QIE “controle comportamental percebido”, – considerada um forte preditor da intenção empreendedora (LIÑÁN, 2009) – obteve o maior crescimento percentual dentre as dimensões no decorrer da disciplina (+6,3%).

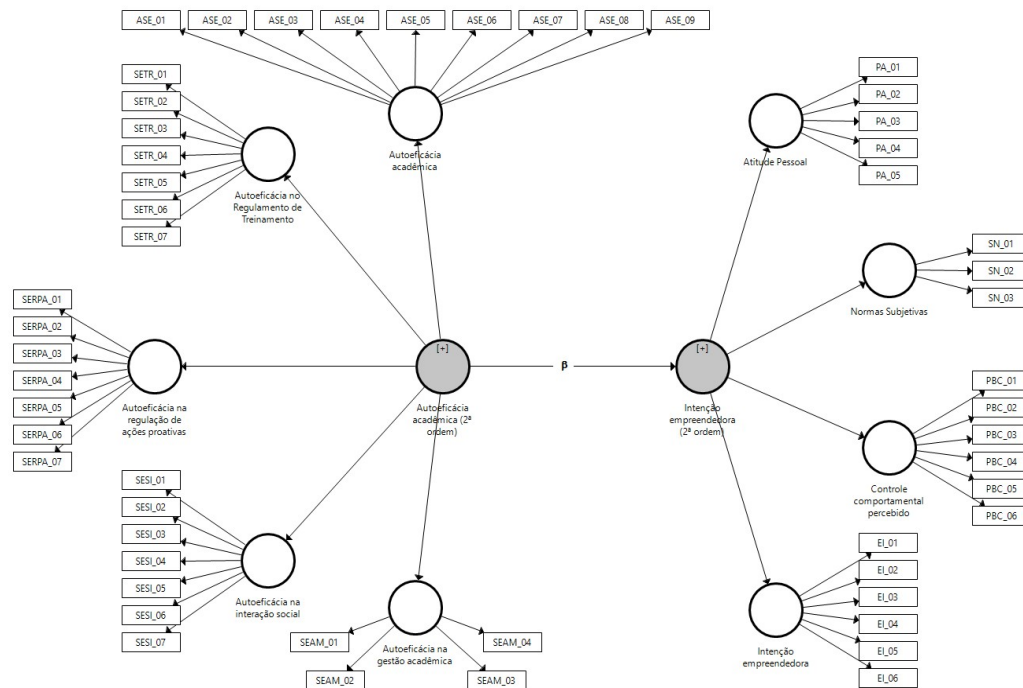
Diante de tal resultado, da semelhança das dimensões do constructo “autoeficácia” e da dimensão “controle comportamental percebido”, bem como de achados de estudos anteriores que afirmam que autoeficácia pode contribuir para o desenvolvimento de intenções empreendedoras. Sugerindo que a relação entre autoeficácia e o comportamento, tem implicações diretas no desenvolvimento de intenções e ações empreendedoras (BOYD; VOZIKIS, 1994; BIRD, 1988, 1995; KARIV; CISNEROS; IBANESCU, 2019; ENTRIALGO; IGLESIAS, 2016).

Decidiu-se investigar por meio das equações estruturais de 2ª ordem a autoeficácia enquanto preditora da intenção empreendedora entre estudantes da disciplina AEP. Adotando uma perspectiva inovadora, apresentando um modelo de mensuração baseado em equações estruturais de 2ª ordem, buscando representar a relação estrutural entre autoeficácia e intenção empreendedora, utilizando as dimensões de primeira ordem de cada constructo como cargas fatoriais. Para a academia, este enfoque pode servir de modelo para estudos futuros que busquem uma melhor compreensão das intenções empreendedoras e seus preditores. Outrossim, destaca-se como evidência empírica, a relevância de cursos e disciplinas de educação para o empreendedorismo, buscando tornar os indivíduos mais confiantes nas próprias capacidades e habilidades empreendedoras.

Para avaliar a relação entre as dimensões dos instrumentos de autoeficácia no ensino superior, e de intenção empreendedora, buscou-se identificar se há relação estrutural positiva e significativa entre autoeficácia e intenção empreendedora dentro do contexto estabelecido. Dessa forma representa-se por um diagrama de caminhos ilustrando as relações entre as variáveis que foram examinadas, referindo-se a este diagrama que conecta as dimensões a partir de uma lógica com base na teoria desenvolvida na pesquisa (HAIR Jr. et al., 2017).

O segundo estágio da modelagem, objetiva construir um modelo de mensuração de 2ª ordem, que representa as relações entre as dimensões (variáveis latentes) e suas questões correspondentes (variáveis indicadoras) (HAIR Jr. et al., 2017; LOPES et al., 2020). O modelo de mensuração tem como base o que já foi discutido na teoria, sendo esta condição necessária para obter resultados relevantes resultantes das Equações Estruturais com Mínimos Quadrados Parciais (*PLS-SEM*) utilizando o software SmartPLS® (Figura 19).

Figura 19 – Modelo de caminho de 2ª ordem das dimensões da escala de autoeficácia - AEFS com as dimensões do Questionário de Intenção Empreendedora – QIE



Fonte: *Software SmartPLS®* v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Na Figura 19, observa-se que o modelo de mensuração de 2ª ordem apresenta uma hipótese (beta 1), que conectam as cinco dimensões de autoeficácia com as quatro dimensões de intenção empreendedora (VL's) com 54 variáveis observadas (OV's). De acordo com Bido e Silva (2019) uma dimensão de segunda ordem é mensurada por duas ou mais dimensões de primeira ordem e é desta forma que ela é modelada por Mínimos Quadrados Parciais, no caso do PLS-SEM, se a dimensão de 2ª ordem não tiver variáveis latentes (LV's) (dimensões de 1ª ordem) conectadas a ela o algoritmo não executa as iterações. Nesse sentido, apresenta-se o diagrama de caminhos que tem por finalidade descrever as equações estruturais.

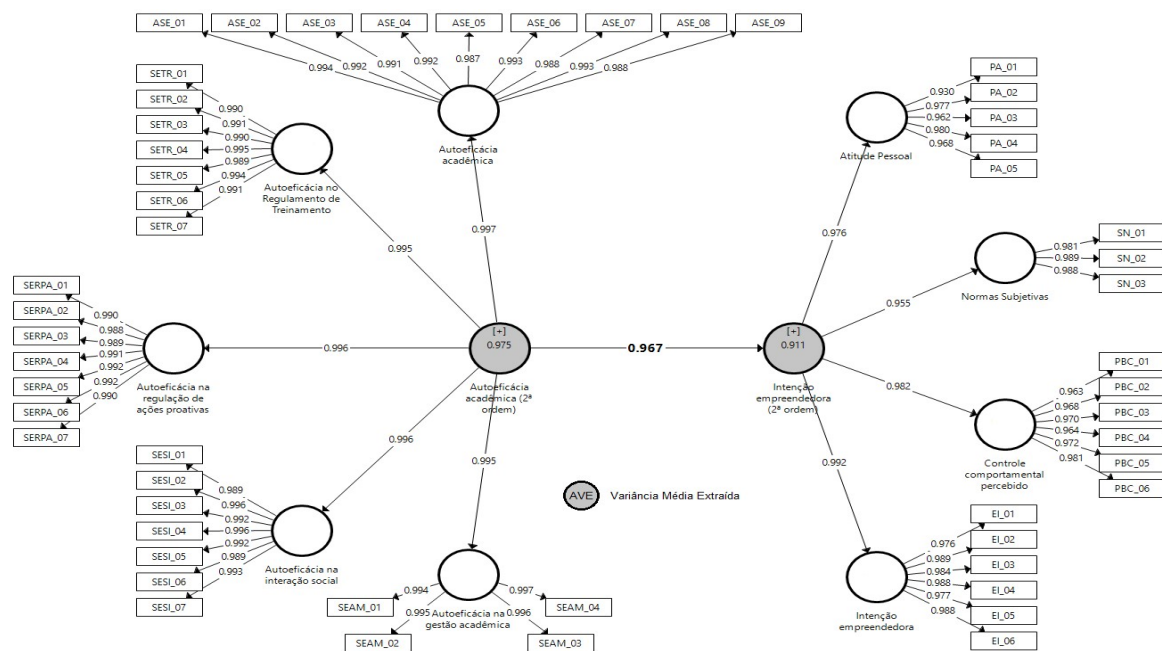
$$EI = \beta \cdot ASE + \varepsilon_{EI}$$

As relações entre as dimensões de segunda ordem e suas LV's de primeira ordem devem ser interpretadas e usadas como cargas fatoriais (não são hipóteses) (BIDO; SILVA, 2019). Neste modelo, a única hipótese (relação estrutural) está entre a autoeficácia e a intenção empreendedora (Figura 18).

O banco de dados é composto por 122 observações (estudantes da disciplina atitude empreendedora na prática). O algoritmo do SmartPLS® foi configurado para 7 critérios de finalização. A ponderação com base no caminho foi o sistema parametrizado, proporcionando

um valor de R^2 mais elevado para as dimensões endógenas. O número de iterações foi definido como 300, e os pesos iniciais para os indicadores externos foram definidos como 1,0. O algoritmo estabilizou após 4 iterações. Após a definição dos parâmetros, a Figura 19 apresenta o algoritmo PLS para o modelo de caminho da escala de autoeficácia – AEFS, e do Questionário de Intenção Empreendedora – QIE, adotados nesta pesquisa.

Figura 20 – Modelo de caminhos Escala de Autoeficácia e Questionário sobre Intenção Empreendedora (AEFS-QIE) de 2ª ordem



Fonte: *Software SmartPLS® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)*

O modelo de caminhos Escala de Autoeficácia e do Questionário de Intenção Empreendedora (AEFS-QIE) apresentado na Figura 19 apresentam as cargas fatoriais (λ) entre os OL's e as LV's de primeira ordem e a dimensão de segunda ordem (modelo de mensuração) e os coeficientes estruturais entre as dimensões de 2ª ordem (valor de β do modelo estrutural). Estão apresentados nas dimensões os valores do coeficiente de determinação R^2 que mede a proporção da variância da dimensão preditora de segunda ordem (BIDO; SILVA, 2019). A avaliação sistemática do modelo foi realizada em duas etapas, seguindo os critérios e o passo a passo descritos no Quadro 8, apresentado no capítulo 4, pois cada um dos elementos trata de uma forma de se chegar na acurácia do modelo de final.

O Alfa de Cronbach (α) é muitas vezes sensível ao número de questionamentos na escala e, geralmente, tende a subestimar a confiabilidade da consistência interna, sendo usado como uma medida mais conservadora (HAIR Jr. et al., 2014). A medida de confiabilidade

composta (ρ_c) deve ser aplicada em paralelo ao alfa, pois ambas variam entre 0 e 1 e que valores entre 0,70 e 0,95 são considerados bons e eficientes (HAIR Jr. et al., 2017; RINGLE; SILVA; BIDO, 2019). Valores acima de 0,95 não são desejáveis, indicando que os respondentes possam ter redundância ou duplicidade nas suas respostas, enquanto, valores abaixo de 0,60 indicam a falta de confiabilidade na consistência interna. As Tabela 37 e 38 apresentam as correlações, o alfa de Cronbach, a confiabilidade composta e a variância média extraída para o modelo de mensuração AEFS-QIE de segunda ordem.

Tabela 39 – Matriz de correlação, alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo AEFS-QIE para as dimensões de 1ª ordem

Dimensões 1ª ordem	AUAC	AP	GEAC	EI	INSO	NS	CCP	REFO	REPR
AUAC	0,729								
AP	0,196	0,835							
GEAC	0,529	0,047	0,818						
IE	0,152	0,828	0,051	0,866					
INSO	0,435	0,217	0,442	0,138	0,744				
NS	0,180	0,318	0,098	0,303	0,253	0,883			
CCP	0,314	0,516	0,083	0,615	0,183	0,253	0,754		
REFO	0,571	0,297	0,357	0,215	0,409	0,196	0,277	0,768	
REPR	0,556	0,267	0,505	0,247	0,529	0,133	0,305	0,491	0,716
Consistência Interna									
α	0,889	0,887	0,834	0,933	0,862	0,858	0,848	0,883	0,841
ρ_c	0,910	0,919	0,889	0,947	0,895	0,914	0,887	0,909	0,880
Validade Convergente									
AVE	0,532	0,698	0,668	0,751	0,553	0,780	0,569	0,589	0,512

A diagonal principal vem a ser a raiz quadrada da AVE

Fonte: *Software SmartPLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Tabela 40 – Matriz de correlação, alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta e AVE para o modelo AE-IE para as dimensões de 2ª ordem

Dimensões 2ª ordem	AE	IE
AE	0,750	
IE	0,317	0,733
Consistência Interna		
α	0,932	0,939
ρ_c	0,941	0,945
Validade Convergente		
AVE	0,562	0,538

A diagonal principal vem a ser a raiz quadrada da AVE

Fonte: *Software SmartPLS®* v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Nas Tabelas 39 e 40, observa-se que todas as correlações são significativas ($p < 0,05$), os valores dos alfas de Cronbach para a AEFS, foram para as dimensões de primeira ordem: “*autoeficácia acadêmica*” $\alpha = 0,889$; dimensão “*gestão acadêmica*” $\alpha = 0,862$, dimensão “*regulação da formação*” $\alpha = 0,883$ e a dimensão “*regulação de ações proativas*” $\alpha = 0,841$ e a dimensão de segunda ordem “*autoeficácia*” $\alpha = 0,939$ estão dentro dos critérios de consistência interna Quadro 8.

Para a QIE os valores dos alfas de Cronbach para as dimensões de primeira ordem são: “*atitude pessoal*” $\alpha = 0,887$; dimensão “*intenção empreendedora*” $\alpha = 0,933$, dimensão “*normas subjetivas*” $\alpha = 0,858$ e a dimensão “*percepção e controle de comportamento*” $\alpha = 0,848$, e a dimensão de segunda ordem “*intenção empreendedora*” $\alpha = 0,932$, também atendem os critérios do Quadro 8 .

As confiabilidades compostas para as dimensões de primeira ordem ficaram assim definidas: “*autoeficácia acadêmica*” $\rho_c = 0,910$; dimensão “*gestão acadêmica*” $\alpha = 0,889$, dimensão “*regulação da formação*” $\rho_c = 0,909$ e a dimensão “*regulação de ações proativas*” $\rho_c = 0,880$ e a dimensão de segunda ordem “*autoeficácia*” $\rho_c = 0,941$.

Quanto à confiabilidade composta das dimensões de primeira ordem da escala de intenção empreendedora: “*atitude pessoal*” $\rho_c = 0,698$; dimensão “*intenção empreendedora*” $\rho_c = 0,947$, dimensão “*normas subjetivas*” $\rho_c = 0,914$ e a dimensão “*controle comportamental percebido*” $\rho_c = 0,887$, e a dimensão de segunda ordem “*intenção empreendedora*” $\rho_c = 0,945$.

Observa-se que algumas dimensões apresentam confiabilidade acima de 0,90 identificando-se que a confiabilidade composta indicou o mesmo que o alfa de cronbach, ou seja, uma possível redundância ou duplicidade em algumas respostas, mas que nenhuma passou do valor crítico de 0,95.

Paralelamente às medidas de confiabilidade deve-se analisar as validades convergentes obtidas pelas Variâncias Médias Extraídas (AVE) que explicam a variabilidade capturada por uma dimensão em relação à variância devido ao erro de medição (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014).

Nas Tabelas 39 e 40 apresenta-se os valores da AVE para as dimensões do modelo de mensuração. Observa-se uma possível convergência do modelo, pois todas as dimensões apresentam AVE's > 0,50. Conforme explicam Ringle, Silva e Bido (2014) a AVE é a médias das cargas fatoriais elevadas ao quadrado, desta forma, Hair Jr. et al. (2017) e Lopes et al. (2020) afirmam que cargas fatoriais menores que 0.6 devem ser removidas das dimensões, podendo assim melhor os valores das confiabilidades, que não é o caso desses dados, portanto nenhum indicador será removido do conjunto de dados.

A próxima análise está relacionada à validade convergente, nas Tabela 39 e 40 pode-se observar o Critério de Fornell-Larker que compara a raiz quadrada da AVE (diagonais principais) com as correlações de Pearson entre as dimensões de primeira e segunda ordem. Observa-se que nenhuma correlação é superior à \sqrt{AVE} respectivos nas linhas e colunas, portanto essa pressuposição de validade foi confirmada. A Tabela 39 apresenta a segunda pressuposição, que vem a ser a comparação das cargas fatoriais das dimensões originais com as demais dimensões.

Tabela 41 – Valores das cargas fatoriais cruzadas das variáveis observadas das dimensões de segunda ordem para o modelo AEFS-QIE

(continua)

VO's	Dimensões de 2ª ordem	
	Autoeficácia	Intenção Empreendedora
AUAC_01	0,669	0,054
AUAC_02	0,559	0,149
AUAC_03	0,554	0,158
AUAC_04	0,594	0,050
AUAC_05	0,617	0,379
AUAC_06	0,670	0,299
AUAC_07	0,531	0,034
AUAC_08	0,678	0,280
AUAC_09	0,625	0,188
GEAC_01	0,488	-0,006
GEAC_02	0,673	0,189

Tabela 41 – Valores das cargas fatoriais cruzadas das variáveis observadas das dimensões de segunda ordem para o modelo AEFS-QIE

(conclusão)

GEAC_03	0,488	0,019
GEAC_04	0,572	0,008
INSO_01	0,597	0,274
INSO_02	0,625	0,158
INSO_03	0,457	0,135
INSO_04	0,617	0,158
INSO_05	0,487	0,063
INSO_06	0,476	0,205
INSO_07	0,443	0,136
REFO_01	0,524	0,196
REFO_02	0,591	0,232
REFO_03	0,673	0,159
REFO_04	0,675	0,274
REFO_05	0,501	0,199
REFO_06	0,543	0,369
REFO_07	0,688	0,253
REPR_01	0,604	0,240
REPR_02	0,611	0,196
REPR_03	0,527	0,261
REPR_04	0,545	0,269
REPR_05	0,533	0,178
REPR_06	0,548	0,121
REPR_07	0,627	0,257
AP_01	0,127	0,445
AP_02	0,334	0,842
AP_03	0,207	0,741
AP_04	0,267	0,826
AP_05	0,186	0,807
IE_01	0,194	0,736
IE_02	0,210	0,866
IE_03	0,196	0,800
IE_04	0,190	0,863
IE_05	0,110	0,781
IE_06	0,243	0,839
NS_01	0,142	0,362
NS_02	0,238	0,401
NS_03	0,225	0,405
CCP_01	0,239	0,540
CCP_02	0,166	0,733
CCP_03	0,306	0,564
CCP_04	0,301	0,449
CCP_05	0,288	0,494
CCP_06	0,245	0,637

Fonte: *Software Smart PLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Observa-se que o critério das cargas fatoriais cruzadas fora contemplado, ou seja, todos os valores grifados possuem a carga fatorial maior que o seu par respectivo. Além dos critérios anteriores, o critério HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio*), é considerado mais

eficiente, visto que os critérios de carga fatorial cruzada e de Fornell-Larcker podem não ser consistentes para a identificação de validade discriminante (HAIR Jr. et al., 2017; HENSELER; RINGLE; SARSTEDT, 2015; LOPES et al., 2020; PORTO, 2019). Os resultados superiores a 0,9 indicam falta de validade discriminante, portanto Henseler, Ringle e Sarstedt (2015) sugerem que valores abaixo de 0,9 indicam que o modelo apresenta validade discriminante e pelo método de Bootstrapping, o limite superior (LS) para 5% de significância seja inferior a 1,0. A Tabela 40 apresenta os resultados dessas análises.

Tabela 42 - Análise da validade discriminante para os valores do limite superior do HTMT (97,5%) para o modelo AEFS-QIE

Dimensões	AUAC	IE	CCP	AP	GEAC	REPR	INSO	REFO	NS
AUAC									
IE	0,986								
CCP	0,991	0,991							
AP	0,978	0,977	0,997						
GEAC	0,999	0,998	0,989	0,989					
REPR	0,999	0,998	0,991	0,991	0,978				
INSO	0,999	0,998	0,990	0,990	0,978	0,998			
REFO	0,999	0,998	0,991	0,991	0,979	0,997	0,998		
NS	0,988	0,987	0,982	0,990	0,984	0,976	0,987	0,987	

Fonte: *Software SmartPLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Observou-se que conforme pontuam Henseler, Ringle e Sarstedt (2015) os valores para 97,5% do HTMT ficaram abaixo de 1,0, conforme propõem atestando a validade discriminante, ou seja, os valores das dimensões do modelo não se correlacionam com outras dimensões dos quais se supõe que o modelo deva divergir.

A avaliação do modelo estrutural trata de uma abordagem sistemática, que segundo Hair Jr. et al. (2017), Porto (2019) e Lopes et al. (2020), pode ser medida pela: análise de colinearidade (*Variance Inflation Factor - VIF*); nível de significância do R^2 ; tamanho do efeito f^2 ; avaliação da significância e relevância dos betas do modelo estrutural (teste t de Student); e por fim, pela avaliação da relevância preditiva Q^2 .

A *Variance Inflation Factor - VIF* indicam se há um potencial problema de colinearidade no modelo, dessa forma, o valor de *VIF* para as dimensões de segunda ordem do modelo estrutural AEFS-QIE foi de 1,0 nesse sentido pode-se afirmar que a colinearidade não atinge níveis críticos em termos das dimensões, não sendo um problema na estimação do modelo estrutural AEFS-QIE.

A seguir apresentam-se os valores de f^2 , beta e R^2 acompanhado das significâncias das 5.000 subamostras pelo método *bootstrapping* e o valor de Q^2 pelo método *blindfolding*. A Tabela 41 apresenta os valores resultados para o modelo estrutural AEFS-QIE

Tabela 43 – Resultados do modelo estrutural AEFS-QIE (n = 122)

Relação Estrutural	f^2	β	Desvio Padrão	Teste t (p-valor)	R ²	Q ²
Autoeficácia → Intenção Empr.	0,312 (0,000)	0,967	0,089	3,772 (0.003)	0,934 (0.000)	0,345

Fonte: *Software SmartPLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015)

Observa-se na Tabela 43 que a relação estrutural apresenta um médio efeito e moderado (f^2 e R²), o valor do coeficiente estrutural é significativo ($p < 0,005$), pelo valor de Q² o modelo apresenta uma relevância preditiva, pois Q² > 0 (forte acurácia).

Ao final dos estágios propostos por Hair Jr. et al. (2017) pode-se considerar que o modelo de mensuração apresentou medidas de consistência interna satisfatórias, com coeficientes do Alfa de Cronbach e confiabilidade composta acima de 0.70 para todas as dimensões do modelo. A validade convergente (AVE's), indicaram a convergência do modelo com todos as dimensões apresentando AVE's > 0.50.

Quanto ao modelo estrutural, o *VIF* apresentou valor inferior a 5, indicando que a colinearidade não atinge níveis críticos. Para a avaliação do coeficiente do modelo estrutural observou-se que o valor de beta é significativo.

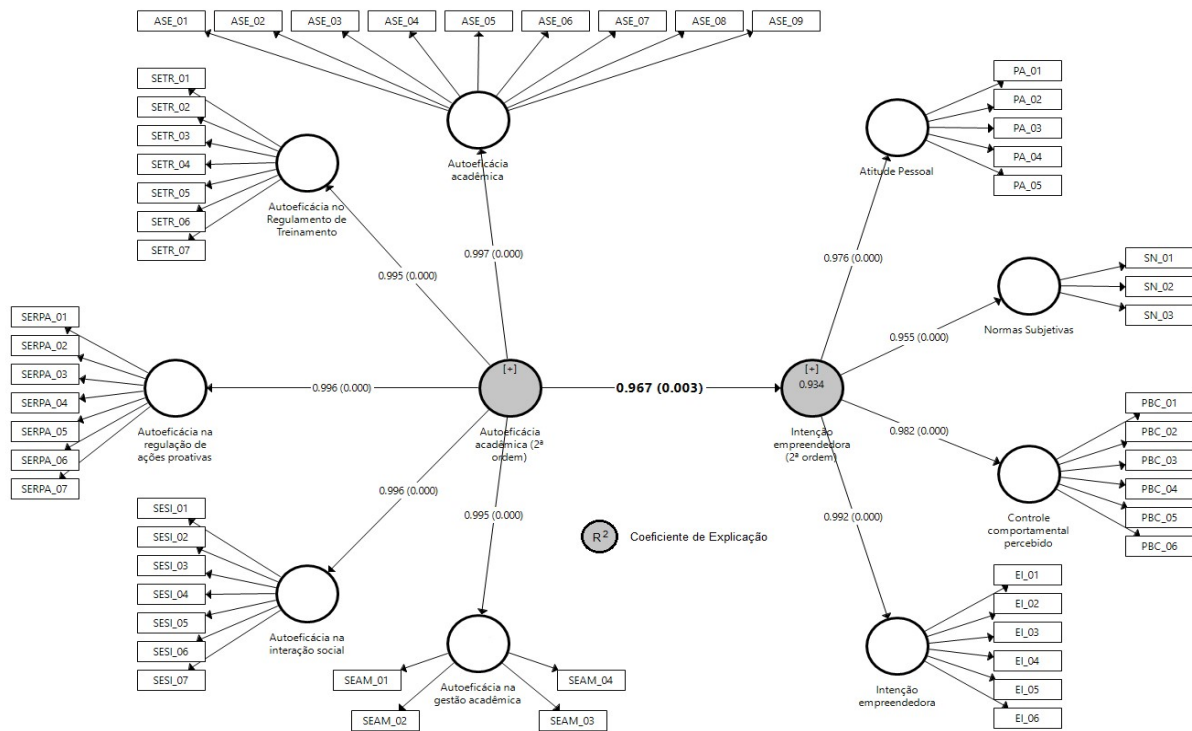
Por fim, utilizando-se o procedimento *blindfolding* calculou-se a medida de validade preditiva Q² que avalia a acurácia do modelo ajustado, obtendo-se valores maiores que zero com identificação da relevância do modelo AEFS-QIE.

O diagrama de caminhos final para as equações estruturais ficou assim definido:

$$EI = 0,967 \cdot ASE + \varepsilon_{EI}$$

Apresentado o diagrama de caminhos final, apresenta-se na Figura 20 o modelo de caminhos final para Escala de Autoeficácia e a Escala de Intenção Empreendedora de segunda ordem.

Figura 21 – Modelo de caminhos final AEFS-QIE



Fonte: *Software SmartPLS*® v. 3.3.2 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015).

Estes resultados corroboram os achados de Shapero e Sokol (1982), que sugerem que a autoeficácia é um antecedente da intenção, aproximando-se muito do conceito de controle comportamental percebido. Na visão de Ajzen (2002) o CCP é um conceito um pouco mais amplo do que autoeficácia, pois também incluiria uma medida de controlabilidade, ou seja, até que ponto a execução bem-sucedida do comportamento depende da pessoa. No entanto, Kolvereid e Isaksen (2006) concluíram que autoeficácia é mais claramente definida e mais fortemente correlacionada com intenção e comportamento.

O fato é que o próprio questionário QIE, que inclui a dimensão CCP com 6 itens, possui cinco desses itens relacionados à autoeficácia geral, enquanto apenas um destes itens é uma afirmação de controlabilidade (Questão 11 do ANEXO B).

Encerrando-se a análise quantitativa e objetivando analisar suas possíveis conexões com os resultados da abordagem qualitativa, apresenta-se a triangulação de dados.

5.3 TRIANGULAÇÃO

Com o objetivo de atender ao quarto objetivo específico – Associar as práticas interdisciplinares de EE utilizadas na disciplina aos níveis de autoeficácia e de intenção

empreendedora dos alunos – esta seção trata de forma conjunta o que já foi analisado separadamente, relacionando os resultados da abordagem quantitativa e qualitativa.

Diante disso, percebe-se a possibilidade de associação entre a abordagem qualitativa, (entrevistas com docentes, vídeos, observação e instrumento de avaliação – parte quali – preenchidos pelos alunos), e a abordagem quantitativa, (aplicação da escala de autoeficácia na formação superior, do questionário de intenção empreendedora e da parte quanti do instrumento de avaliação) junto aos alunos que frequentaram a disciplina AEP. Por meio da análise dos relatos dos sujeitos de pesquisa, e da observação pode-se constatar as práticas que levaram ao surgimento de habilidades nestes alunos no decorrer da disciplina, conforme apresentado na abordagem qualitativa.

Com relação à principal característica da disciplina AEP, que diz respeito à interdisciplinaridade, conforme descrito na seção 5.1.5, destaca-se que tal abordagem abrange um vasto repertório de atividades, baseadas em metodologias ativas, com destaque para a elaboração de projetos focados em problemas reais, que precisam ser avaliados e validados perante uma banca externa. Durante o semestre também são apresentadas ferramentas de gestão e planejamento, como *canvas* e *design thinking*, além de oportunizar o contato com empreendedores locais e palestras com profissionais para desenvolver habilidades de comunicação, empatia e proatividade.

Esta característica também pode ser percebida diante dos objetivos da disciplina AEP, que buscam criar oportunidades profissionais por meio da idealização de projetos e dinâmicas inovadoras e interdisciplinares; proporcionar situações reais e condições para que o aluno discuta e analise os princípios fundamentais do empreendedorismo, direcionando-o ao desenvolvimento de habilidades desta natureza; desenvolver competências para o reconhecimento e aproveitamento de oportunidades de negócio próprio ou de atuação empreendedora em organizações de terceiros; e capacitar o aluno para entender, dominar e utilizar os conhecimentos e situações vivenciadas na prática profissional, relacionadas a aspectos múltiplos que envolvam inovação e tomada de ação e atitude.

Nesta mesma perspectiva, de acordo com Tschá, Gomes e Guerra (2017), os propósitos da EE envolvem o ensino para a vida, ou seja, devem ser centrados na prática, tendo em vista que empreender é uma ação interdisciplinar e contextualizada com a realidade, pois compreende múltiplos conhecimentos de diversas áreas e é focada na resolução de problemas.

Esta característica interdisciplinar no contexto da educação para o empreendedorismo, é descrita pelos docentes da disciplina atitude empreendedora na prática nos trechos das falas de D01, D03 e D04, captados durante a realização das entrevistas.

“A disciplina atitude empreendedora na prática é essa disciplina com cinco professores de cursos diferentes integrados a turma, em uma mesma turma onde a gente faz atividades... inicialmente atividades de familiarização das pessoas entre si, os professores contribuem com experiências próprias e é interessante que os professores trabalhando juntos por que nas disciplinas tradicionais com um professor único na disciplina nunca tu tem uma segunda opinião, tem todo o tempo para que tu fale.” D01

“eu aproveito a atitude empreendedora para mim mesmo porque são cinco ou seis docentes em cada disciplina fora os convidados que eu mesmo convido ou os colegas convidam e me agregam conhecimento fantástico de vida e de ferramentas e tudo que a gente possa aproveitar então eu acho que eu tenho a mente meio ligada ao empreendedorismo porque eu vejo a possibilidade de que todas as áreas acabem atuando de uma forma ou de outra, eu vejo assim.” D03

“Empreender é a mesma coisa, sem dúvida essa interdisciplinaridade é importante por diferentes aspectos do empreendedorismo e acabam aparecendo, e aí nós vamos descobrir que a física vai colaborar lá, eu entendi a estatística, química, medicina e por aí vai, que realmente vai, então eu acho que a educação para o empreendedorismo vai passar sem dúvida para pela interdisciplinaridade eu acho que a UFSM indo num bom caminho.” D09

Da mesma forma, o aspecto da interdisciplinaridade é valorizado pelos alunos, visto que, no instrumento de avaliação da disciplina, quando questionados sobre se avaliavam este fator como positivo, a pontuação atribuída foi 4,47, atingindo 89,4% da pontuação máxima.

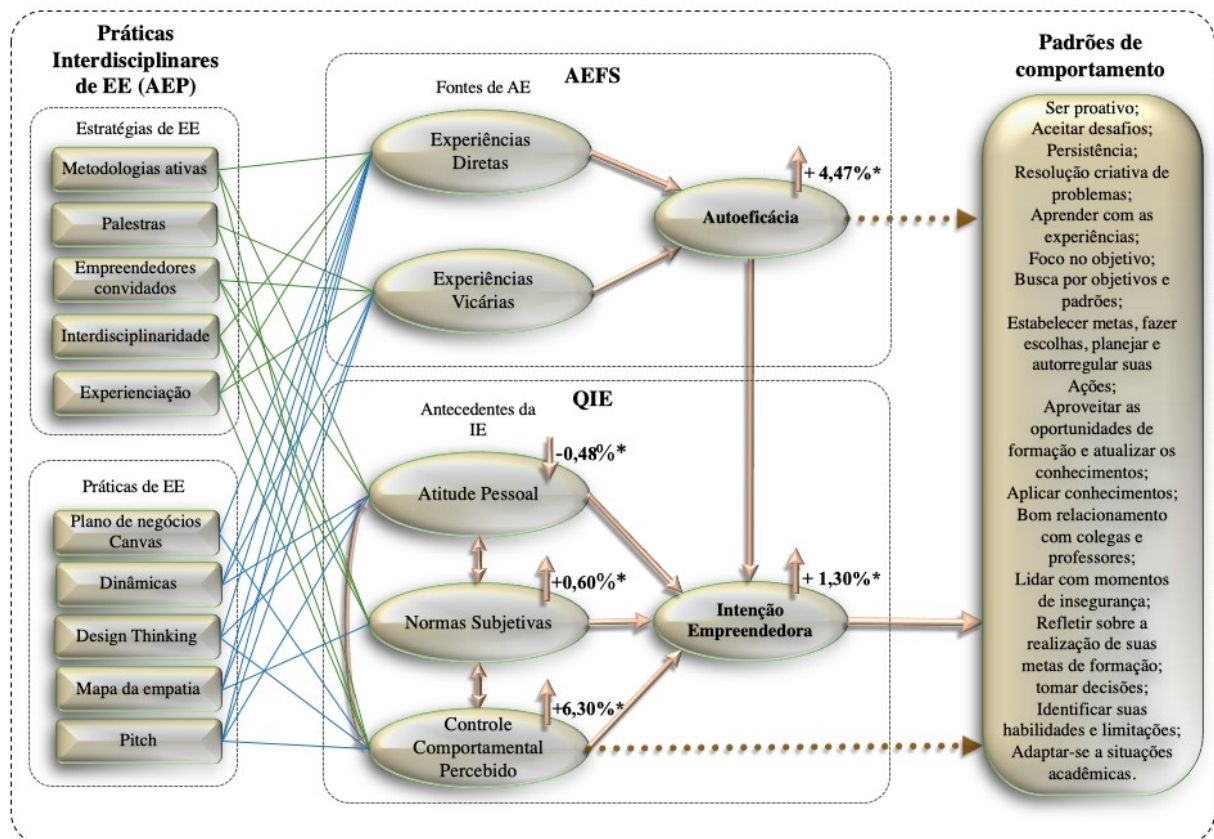
De acordo com a OCDE/CE (2019), as instituições de ensino superior devem promover um ambiente favorável ao empreendedorismo, colocando os alunos em uma posição vantajosa para desfrutar de uma ampla gama de atividades de EE, e oportunidades para se envolver com diferentes pontos de vista sobre o empreendedorismo. Contudo, é preciso avaliar o impacto destas práticas de educação para o empreendedorismo, para orientar seu desenvolvimento ao longo do tempo, buscando informações que reflitam a percepção dos participantes quanto ao mérito e valor das práticas adotadas (DUVAL-COUEIL; LADISCH; YI, 2020).

Nesse sentido, resultados da aplicação da AEFS e do QIE apresentados na análise da abordagem quantitativa foram associados às práticas interdisciplinares de EE implementadas na disciplina AEP, verificando-se aderência entre práticas e os resultados dos referidos instrumentos, que evidenciaram aumento da confiança dos alunos na própria capacidade e das intenções empreendedoras. Este fato confere fidedignidade à esta pesquisa, dada a coerência e

complementaridade em relação à estratégia de pesquisa adotada, e aos resultados encontrados em cada uma das abordagens.

Nesse sentido, partindo-se do princípio que as práticas e estratégias de educação para o empreendedorismo adotadas pela disciplina AEP tenham contribuído para o desenvolvimento de tais habilidades comportamentais, estabeleceu-se uma associação entre as práticas e os resultados da AEFS e do QIE, como pode ser observado na Figura 21.

Figura 22 – Associação entre práticas de EE, AEFS e QIE



*Evolução percentual das dimensões e constructos no comparativo pré-pós disciplina AEP

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como é possível perceber na Figura 21, o constructo “Autoeficácia” apresentou crescimento de 4,47% no decorrer do semestre, atingindo 82,84% do escore máximo possível, indicando que os alunos têm uma percepção fortemente positiva acerca das próprias capacidades de empreender. De acordo com Ayllón, Alsina e Colomer (2019) as experiências diretas se apresentam como excelentes fontes de autoeficácia, e são adequadas diante da necessidade de desenvolver habilidades de pensamento reflexivo, e conhecimento empreendedor. Diante disso, e do fato de a disciplina AEP estar focada em metodologias ativas e experiencição, a percepção de autoeficácia reflete a intensidade com que os

estudantes sentem que estão adquirindo conhecimentos, habilidades e competências enquanto vivenciam experiências diretas. A visão dos alunos sobre como isso acontece dentro da disciplina AEP, é pode ser vista nas falas de IA27 e IA36.

“*Design thinking*, grupos multidisciplinares e as dinâmicas desenvolvem a liderança, persistência e empatia. Metodologia diferenciadas das demais. Realizaram dinâmicas para trabalhar as características empreendedoras deixa o pessoal mais pronto para pensar em um negócio.” IA27

“Pra mim a disciplina é bem... eu não tinha ideia do que esperar, eu acho que esse fato de ter uma ideia e de ter que apresentar ela é interessante... acho que a prática faz a gente aprender mais do que a teoria propriamente dita.” IA36

Da mesma forma, os docentes exaltam as experiências diretas enquanto fortalecedoras da confiança dos alunos, como evidenciado nos trechos das falas dos docentes D07 e D10.

“Eu vejo que a proatividade é algo muito importante. Mas tem aluno que tem que tomar essa decisão, e como eu posso aumentar a gana, essa vontade, a crença dele a força de vontade dele e a realização dele, para se ele tem potencial empreendedor é me aproximando dele, tentar não ficar numa postura comum de professor lá na frente dando as orientações dando as ordens dando os conteúdo aluno lá distante.” D07

“E a educação para o empreendedorismo ajuda nisso a gente tem que ajudar o aluno a criar as experiências construir estas experiências dentro da universidade, experiências empreendedoras formatar uma empresa ou um projeto dentro de uma empresa formatar um plano financeiro um plano estratégico, um plano operacional, de pessoas. Empreender aquele plano fazer rodar aquele plano e aí colher frutos ou se frustrar. E Extra esta frustração fazer parte de um processo de aprendizagem.” D10

Isso corrobora os resultados dos estudos de Zhao, Seibert e Hills (2005) e Gezgin (2019) que afirmaram que programas de educação para o empreendedorismo que promovem experiência da prática empreendedora, e que enfatizam a criatividade, contribuem para a percepção de autoeficácia dos alunos. Contudo, a autoeficácia se desenvolve não só por meio de experiências diretas, mas também pela aprendizagem vicária, ou seja, indiretamente por meio de experiências de sucesso de outras pessoas, como mentores e empreendedores experientes já envolvidos na atividade empreendedora (NEWMAN et al., 2019). Estas atividades promovidas no âmbito da disciplina AEP e a compreensão dos alunos acerca das experiências vicárias pode ser percebida nos trechos das falas de IA5, IA83 e IA89.

“Palestras com profissionais de diferentes áreas contribuíram para obter diferentes perspectivas de um empreendimento. Palestrantes convidados, compartilhando conhecimento e vivências de suas empresas.” IA5

“Palestras com casos reais, passo a passo com empresas da cidade que tiveram sucesso. Visão estratégica, organização, foco em resultados e conhecimento sobre mercado.” IA83

“Ouvir empreendedores que já tiveram altos e baixos para abrir seus negócios. Atitude, coragem e experiência.” IA89

A relevância das experiências vicárias oportunizadas pela disciplina atitude empreendedora na prática também fica evidente nas falas de D03 e D08.

“...trazer isso mais, talvez uma pessoa para acompanhar a atividade de alguma determinada prática de alguma dinâmica dentro da disciplina eu acho que seria legal trazer isso, é bem importante é claro que quando isso acontece as pessoas acabam se identificando mais. É aquilo que eu falei o aluno não se dá conta que o professor já foi aluno então quando ele olha um empresário que já está lá que já tem relativo sucesso passou pelo que ele também está passando isso interesse é muito maior para ele em empreender e fazer a diferença.” D03

“Quais empresas estão incubados aqui dentro quais os negócios o que está rolando por que a prática é importante você aprende fazendo e aprende vendo isso é coisa que está acontecendo é real não é uma coisa lá nos Estados Unidos Vale do Silício é aqui então assim tu estimular bastante o nosso aluno a também querer a empreender porque ele sabe que aqui dentro ele tem essa possibilidade então isso tem que ser mais divulgado mostrado e evidenciado.” D08

Esses achados corroboram os resultados dos estudos de Nowiński et al. (2019) e de St-Jean e Tremblay (2020), quando afirmam que durante programas de educação para o empreendedorismo, os alunos podem realizar projetos práticos, interagirem com os colegas, participarem palestras empreendedores de sucesso, levando a um aumento sua autoeficácia, passando a perceber que uma carreira empreendedora é possível. Gezgin (2019) e Nguyen (2020) afirmam ainda, que existem evidências de que estas atividades contextuais de EE nas universidades desempenham um papel significativo para a percepção dos alunos sobre a autoeficácia no contexto do empreendedorismo, aumentam a confiança do aluno nas suas capacidades, que por sua vez, influenciam positivamente as intenções empreendedoras dos mesmos. Contudo, no entendimento de Lucas e Cooper (2004) e de Rideout e Gray (2013), embora ações de EE tenham um impacto significativo e duradouro na autoeficácia dos alunos, tais ações teriam apenas um efeito temporário sobre intenções empreendedoras.

No que se refere à IE afirma-se que seus níveis podem ser afetados indiretamente por práticas de educação para o empreendedorismo, especificamente por meio de um ou mais de suas três dimensões, que atuam como antecedentes diretos da IE - atitude pessoal, normas sociais e controle comportamental percebido (AJZEN, 2002).

Como pode-se perceber na Figura 21, a dimensão “atitude pessoal” (AP) está associada às metodologias ativas, empreendedores convidados, às dinâmicas, ao *design thinking* e ao *pitch*. Salienta-se que, mesmo com uma ligeira queda no comparativo antes e

depois (-0,48%), a dimensão atitude pessoal atinge 80,28% do escore máximo, revelando uma elevada atitude dos alunos com relação ao empreendedorismo.

Uma vez que AP se refere ao grau da avaliação positiva ou negativa sobre ser um empreendedor, as práticas supracitadas podem auxiliar para a desmistificação da atividade empreendedora, mostrando casos de sucesso, dinâmicas baseadas na solução de problemas e ferramentas de gestão mais intuitivas, que facilitem sua compreensão. Esta associação pode ser sustentada pelos trechos das falas dos alunos IA90, IA111 e IA113, citando as práticas e seus reflexos para uma visão mais positiva do empreendedorismo.

“Canvas, plano de negócios e *pitch*... a disciplina proporcionou a visão do surgimento do negócio. A percepção de problemas, que podem levar a produtos e serviços. Esta disciplina permitiu uma ampla visão sobre empreendedorismo e atitudes que levam ao surgimento de produtos.” IA90

“Coragem, determinação, planejar e correr riscos, canvas, mapa da empatia, relatório financeiro e palestras foram sensacionais, estou mais preparada para abrir meu negócio.” IA111

“...plano de negócios, tratamento com clientes, palestras com orientações sobre comportamento, e apresentações dos trabalhos com feedbacks, *pitch*. É um espaço diferenciado, ideias, apresentações e visão diferenciada. Excelente cadeira, com um propósito diferente que nos tira da zona de conforto, permitindo desenvolver projetos através de simples ideias que podem beneficiar pessoas.” IA113

Tais aspectos relacionados à atitude pessoal, também podem ser vistos nos trechos dos relatos dos docentes D02 e D06.

“a questão de autonomia e vontade e fibra empreendedora, tem que ter muita autoconfiança, independência e no sentido de saber que os resultados que ele colhe é muito do que ele faz, não no sentido de ser individualista o sentido que depende dele e não dá para ficar dependendo de outros, ele depende muito da sua iniciativa da sua autoconfiança.” D02

“Existem vários relatos sobre isso inclusive alguns gravados em vídeo que a gente mudou a forma do pessoal pensar em empreendedorismo O que é empreendedorismo né e o que eu posso te dizer tanto que a gente teve muitos alunos que chegaram aqui e não pensavam em ser empreendedores não só no sentido de ter um negócio mas ser um empreendedor na vida. E alguns desses alunos saíram daqui com Startup formaram Startup e hoje estão aí com empresas.” D06

A educação para o empreendedorismo também envolve a exposição a modelos exemplares por meio de palestrantes convidados ou estudos de caso de empreendedores reais, projetados para inspirar os alunos a considerar os aspectos positivos do empreendedorismo como uma vida ou plano de carreira (AHMED et al., 2020).

Com relação às normas subjetivas (NS), que estão associadas às palestras, empreendedores convidados, interdisciplinaridade e mapa da empatia, por refletirem a

influência do meio percebida pelos alunos quanto a escolha de realizar comportamentos empreendedores, o índice médio aumentou 0,60% no comparativo pré-pós. Destaca-se que esta dimensão foi a que mais se aproximou do limite superior, atingindo 85,47% do escore máximo, ou seja, os alunos têm uma forte percepção de aprovação sobre uma possível decisão de se tornar um empreendedor. Isso indica que a disciplina AEP proporcionou um ambiente favorável ao empreendedorismo, em que a ação empreendedora é vista positivamente, o que favorece o aumento das intenções empreendedoras dos alunos. Este ambiente favorável, promovido pelas práticas adotadas, pode ser visto nos trechos das falas de IA90, IA100 e IA108.

“Gostei muito da proposta inovadora, interdisciplinar e prática. Sucedeu em nos tirar da zona de conforto e incentivou a empreender. Poderíamos ter aproveitado as semanas restantes do semestre para explorar novas dinâmicas e refinar mais o plano de negócios.” IA90

“*Pitch*, interdisciplinaridade e palestras com professores e convidados... parabéns pela iniciativa, com certeza despertará o espírito empreendedor em muitos estudantes.” IA100

“Apresentações e se expressar em público, interdisciplinaridade. Trabalhar em grupo com desconhecidos. Aulas dinâmicas, interativas e participativas, no intuito de levar para incubação. A disciplina foi construtiva, trabalho em grupo com pessoas desconhecidas, interdisciplinar, exposição nos momentos de apresentação, falar em público, formas de expressão.” IA108

Este ambiente propício oferecido pela disciplina AEP, que se relaciona diretamente com as normas subjetivas, também está presente nos trechos das falas dos docentes D09 e D11.

“Intenção empreendedora eu acho que o contato com empreendedores que não são professores e também ou contato com as técnicas que de fato são as técnicas que hoje as pessoas usam para avaliar ou para modelar seus negócios, avaliar se eles são sustentáveis ou não. Eu acho sempre interessante ter os exemplos. Nós fazemos isso e se misturar vai dar o mesmo resultado que vai dar lá. Então eu senti isso que a gente tem esta sintonia eu vejo que a UFSM realmente tem a possibilidade de se manter de ter um lugar de destaque neste tipo de coisa, certamente no futuro eu espero que todos os 30 mil alunos tivessem interessados em participar nessas ações porque para eles eles nem sabem o quanto é importante mas vai ser, vai contagiando em quando eles vão saindo vão falando para os outros eu já tive vários alunos da graduação que estão interessados em fazer a disciplina Porque eles estão terminando e já estão vendo que isso é importante.” D09

"Então eu acho que isso tem muito o que avançar ainda eu acho que isso devia ser uma máxima em todos os cursos formar jovens empreendedores, muito mais que é um empreendedor eu acho o que é a atitude empreendedora, em uma classe de jovens se formando que cada vez é mais passiva e menos é mais inconformada com o mundo em que está em menos ativa mudar os rumos, é isso que se dá pela própria família que hoje são muito mais protecionista, que não quer que o filho passa pelo que ele passou e a super proteção ou a proteção, o filho numa bolha e a universidade continua mantendo essa bolha, não ajudamos esse jovem para enfrentar o mundo que virá aí depois." D11

Com relação ao controle comportamental percebido (CCP) que aumentou 6,30% no decorrer do semestre, representando uma melhora na percepção da facilidade de se tornar um empreendedor. Isso demonstra que as metodologias ativas, a experiencição e o aprendizado de ferramentas de gestão aplicados durante o semestre, podem melhorar a percepção de controlabilidade de comportamentos relacionados ao empreender, encorajando-os a executar tais comportamentos, o que também leva a um aumento das intenções empreendedoras. Estes aspectos podem ser percebidos nos trechos das falas de IA74, IA85 e IA93.

“Disciplina importante, principalmente para empreendedores que não sabem como começar. Atitude, boa comunicação, conhecimento sobre o mercado e negócios, criatividade.” IA74

“A disciplina instiga os alunos a pensar de forma diferente, o aluno ajuda a construir a aula. Faz pensar fora da caixa, trouxe muitas reflexões sobre empreender, contribuindo inclusive com meu trabalho.” IA85

“...direção que a gente vai escolher, entre o certo e o errado. Por exemplo a seta, o empreender acaba sendo pautado no querer, poder e o dever, e a gente tem que saber trabalhar entre esses três para alcançar os objetivos.” IA93

Este ponto de vista, é explicitado também pelos docentes, como evidenciado nos seguintes trechos das falas de D03 e D07.

“... eu acho que o aspecto mais a comportamental mais importante é a coragem porque a gente pode ter uma ideia e mais do que isso aceitar que tua ideia não é perfeita e conviver com a crítica e tu vai ter que ter contribuição de outras pessoas dizendo que é assim mesmo que por mais que tu tenha uma ideia ou uma concepção antiga tu vai ter que se acostumar com outras pessoas isso faz com que as ideias sejam melhoradas então na minha visão para o aluno empreender. Esse aspecto comportamental mais importante a ser desenvolvido é a coragem, o principal ser desbravador mesmo.” D03

“Eles tomam um susto tomam um suor na hora, mas quando ele passa daquela fase ele sai muito fortalecido tá renovado então é algo que a disciplina aos poucos está conseguindo entregar. O aluno tem que sair do semestre mais fortalecido sobre ele próprio sobre a sua capacidade do que quando ela entrou, mas isso depende muito dele.” D07

De fato, diversos pesquisadores buscaram medir os efeitos de programas e cursos voltados para a educação para o empreendedor, tomando por base as intenções empreendedoras, além disso investigaram de que forma é possível estimular tais intenções por meio da EE (SHAPERO; SOKOL, 1982; KRUEGER; CARSRUD, 1993; AUTIO et al., 1997; TKACHEV; KOLVEREID, 1999).

No presente estudo, a IE dos alunos aumentou 1,30%, atingindo 73,10% do escore máximo, mostrando que os alunos têm uma intenção empreendedora moderada a forte. Este fato é corroborado por meio dos relatos dos alunos presentes no instrumento de avaliação da disciplina (ANEXO C), no qual quando questionados sobre se tinham intenção de empreender

no futuro, foram obtidas 88 respostas positivas dos 122 alunos da disciplina, afirmando ter planos para isso.

Esta possibilidade de aumentar as intenções empreendedoras dos alunos é vista como real pelos professores da disciplina AEP, como pode ser percebido nos trachos das falas de D05 e D05.

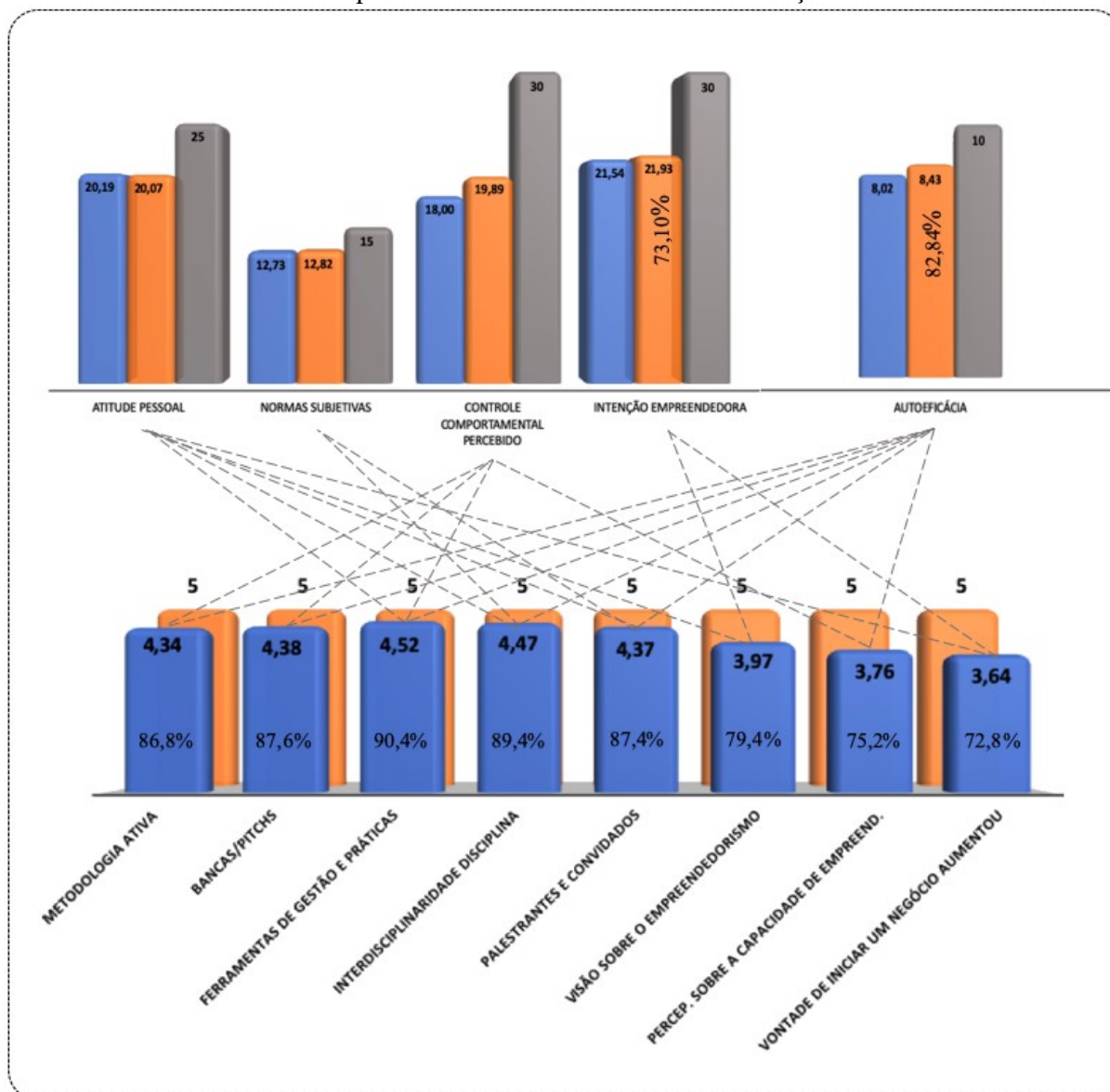
“É possível aumentar a intenção do aluno em empreender no momento em que nós mostramos para ele que eles têm potencial que eles sentem que a gente encoraja, e eles mesmos vão descobrindo neles o que eles vão fazer, se vão abrir um negócio ou não.” D04

“...eu acho que é espetacular a capacidade, quantos alunos meus do curso de agronegócio tinham uma vaga ideia, tinham uma intenção muito longínqua, e a disciplina acelerou esse processo, talvez durante a disciplina eles não tenham chegado a desenvolver, ou talvez não vão desenvolver aquela ideia, mas o exercício e as experiências praticadas valem a pena.” D05

Nabi, Liñán e Fayolle (2017) já afirmavam que alguns dos principais resultados da educação para o empreendedorismo são mudanças de atitude, conhecimento, habilidades e aumento da intenção empreendedora. Da mesma forma Souitaris et al. (2007) e Bae et al. (2014) relatam uma relação pequena, mas significativamente positiva da EE com as intenções empreendedoras, apresentando-se como um relevante benefício da educação para o empreendedorismo, pois implica em uma mudança de atitude. Contudo, de acordo com Liñán (2007), na prática é comum que as iniciativas de educação para o empreendedorismo atraiam e se concentrem em participantes que possivelmente já tenham intenções empreendedoras, ou já identificaram uma oportunidade de empreender, o que não tira o mérito de tais programas.

Diante dos resultados anteriormente apresentados, em que a autoeficácia e a intenção empreendedora apresentaram crescimento dos escores no comparativo pré x pós, e para ilustrar esta lógica que associa a AEFS, o QIE e a percepção dos alunos acerca das práticas de EE adotadas na disciplina AEP, elaborou-se o Gráfico 19. Este gráfico apresenta os resultados obtidos por meio dos questionários, e a percepção dos alunos acerca das contribuições de tais práticas para a sua formação, obtidos por meio do instrumento de avaliação da disciplina.

Gráfico 19 – Resultados dos questionários x Instrumento de avaliação



Fonte: elaborado pelo autor

O Gráfico 19 permite perceber que a pontuação atribuída pelos alunos nos diversos fatores abordados no instrumento de avaliação da disciplina é elevada, variando de 72,8% a 90,4% da pontuação máxima para cada fator. Diante disso, pode-se dizer que as práticas de educação para o empreendedorismo representaram moderada a forte influência na formação dos alunos.

Estudiosos sobre as intenções empreendedoras destacam que os indivíduos devem perceber a si mesmos como capazes, ou seja, manter uma elevada crença de autoeficácia e psicologicamente preparadas se quiserem tornar-se empreendedores (LIÑÁN et al., 2011; URBAN, 2020). Por outro lado, algumas pessoas acreditam que possuem o conhecimento e as habilidades necessárias para iniciar e administrar uma empresa, mas não têm a intenção de

fazê-lo. A intenção de empreender pode surgir por diversos fatores, externos ou extrínsecos, incluindo ambiente familiar e social, oportunidades e educação. Segundo Bandura (2012), algumas pessoas percebem as características estruturais de seu ambiente como impedimentos, e outras como oportunidades, o que também influencia o curso da ação humana, inclusive na direção do empreendedorismo.

Os estudos de Ferreira, Loiola e Gondim (2017), apontaram a autoeficácia como um dos principais preditores individuais da intenção de empreender. Nesse sentido, consolidar programas e disciplinas de educação para o empreendedorismo em universidades, focados na autoeficácia dos acadêmicos, pode, por consequência, elevar suas intenções empreendedoras. Ressaltando-se que a forma como os indivíduos aprendem a lidar com a incerteza ao se envolver em novas atividades empreendedoras, requer um entendimento de como eles adaptam seus comportamentos às mudanças nas percepções de autoeficácia (MARKOWSKA; WIKLUND, 2020). Estes autores afirmam ainda, que a aprendizagem por meio de metodologias ativas, principalmente por meio da experimentação, bem como o aprendizado formal e o aprendizado pelo exemplo de outros, são importantes para aumentar as crenças de autoeficácia e as intenções de se tornar um empreendedor.

Diante disso, encerra-se a triangulação dos dados, apresentando-se a seguir as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou apresentar uma iniciativa inovadora focada na área de educação para o empreendedorismo, a qual foi implementada na Universidade Federal de Santa Maria. Essa iniciativa teve como pilares a criação de disciplinas, denominadas AEP e alicerçadas em práticas interdisciplinares de EE adotadas, no intuito de verificar a influência de tais práticas sobre aspectos comportamentais dos alunos participantes, mais especificamente a autoeficácia e a intenção empreendedora. Tal iniciativa foi instigada pela Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, coordenada e implementada pelo grupo de pesquisa Gestão Empreendedora e Comportamento Humano nas Organizações - GPECOM -, em diversos cursos de graduação da instituição.

Considerando-se o objetivo geral deste estudo – Analisar a implementação da disciplina AEP, a partir das práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo adotadas na mesma, e sua influência sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores –, ressalta-se que o mesmo foi alcançado em sua íntegra. Para isso, primeiramente descreveu-se o processo de criação, desenvolvimento e monitoramento da disciplina AEP, as práticas interdisciplinares adotadas e o conjunto de técnicas, métodos e abordagens utilizados durante a disciplina.

Essa descrição foi realizada com base na observação e percepção dos sujeitos de pesquisa - alunos e professores, participantes da disciplina AEP -, e constitui-se no primeiro objetivo específico deste estudo - Descrever o processo de criação, desenvolvimento e monitoramento de uma disciplina de Educação para o Empreendedorismo (EE) em uma IFE, e investigar as práticas interdisciplinares utilizadas na disciplina.

Conforme descrito na seção 5.1.5 deste trabalho, a disciplina Atitude Empreendedora na Prática (AEP), foi criada tendo como principal característica a interdisciplinaridade, reunindo professores de diferentes áreas do conhecimento e alunos de cursos de graduação distintos. Esta particularidade está alinhada com o planejamento da OCDE/CE (2019), que pretende inserir até 2021 no sistema de ensino superior europeu, uma definição clara e compartilhada de empreendedorismo, que vai além da criação de negócios e coloca a ênfase em nutrir a mentalidade empreendedora de alunos e professores, por meio de programas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo. Essa congruência representa um dos resultados alcançados neste estudo, o que evidencia sua adequabilidade e inovação diante da perspectiva estratégica de fortalecimento da referida área, em nível internacional. Da mesma forma que, além de atingir um alto grau de ineditismo, tanto no contexto internacional como

nacional, e do momento oportuno para esta reflexão, tal constatação legitima essa iniciativa contribuindo como suporte científico para a área do empreendedorismo e como um possível modelo para sua replicação em outras instituições de ensino superior.

Com relação ao segundo objetivo específico deste estudo – Verificar os níveis de autoeficácia de estudantes, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE –, evidencia-se que o mesmo foi atendido em sua totalidade. Os resultados alcançados, a partir da aplicação do instrumento AEFS (ANEXO A), especificamente para mensurar a autoeficácia, mostram a evolução da percepção dos alunos sobre a própria capacidade de empreender, após cursarem a disciplina AEP. Nesse sentido, considerando-se os resultados da abordagem quantitativa com relação à autoeficácia - seção 6.2.3.3 desta tese -, ressalta-se que na média dos alunos para este construto passou de 7,84 no início do semestre, para 8,28 no final do semestre, sendo 10 o limite de pontuação. Esse resultado representa um crescimento de 4,47% na autoeficácia dos participantes da disciplina. Isso evidencia que na média, no que diz respeito à autoeficácia dos alunos cresceu, passando do nível moderado a forte no início da disciplina AEP, para o nível forte ao final da mesma. Esta constatação indica que as práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo desenvolvidas na referida disciplina contribuíram, de fato, para ampliar a confiança dos alunos em sua própria capacidade de empreender.

Cabe ressaltar que a pontuação obtida no que tange à autoeficácia dos alunos, atingiu 82,84%, sendo esta impactada principalmente pela dimensão regulação da formação (REFO) que aumentou 5,55%, e pela dimensão regulação de ações proativas (REPR) que apresentou 6,51% de aumento. A REFO reflete a percepção na confiança na própria capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação, o que pode ser associado ao protagonismo dado ao aluno na disciplina AEP. Já a REPR, representa a confiança percebida pelo aluno na capacidade de promover e aproveitar as oportunidades de formação, e atualizar os conhecimentos, da mesma forma que a REFO, esta dimensão está ligada ao fato de que os alunos são estimulados, por meio metodologias ativas, a se comportar proativamente e a agir na busca dos conhecimentos necessários para colocarem seus projetos em prática.

No que se refere ao terceiro objetivo específico deste estudo – Verificar os níveis de intenção empreendedora de acadêmicos, antes e depois de vivenciarem práticas interdisciplinares de EE – ressalta-se que os resultados da aplicação do instrumento QIE (ANEXO B) para a mensuração do construto intenção empreendedora, mostraram um crescimento de 1,30% na IE, após cursarem a disciplina AEP.

Desta forma, os resultados da análise quantitativa no que se refere à IE, apresentados na seção 6.2.3.4 deste trabalho, também atingiram índices positivos, já que as dimensões atitude pessoal, normas subjetivas e controle comportamental percebido, precedentes da IE, de forma geral, demonstraram um efeito positivo sobre a intenção empreendedora dos alunos, que se elevou de 21,54 para 21,93 pontos na média, de um máximo de 30 pontos. Ou seja, o escore da IE ao final da disciplina atingiu 73,10% do limite, indicando que o grupo estudado apresentou intenções empreendedoras moderadas a fortes. Este resultado, evidencia que as práticas interdisciplinares de EE desenvolvidas na referida disciplina contribuíram para ampliar a intencionalidade dos alunos no sentido de empreender.

Destaca-se também, que entres as dimensões da intenção empreendedora, a que apresentou maior crescimento foi o controle comportamental percebido, alcançando 6,3%, apresentando-se como a dimensão que mais contribuiu para a intenção empreendedora dos alunos participantes da disciplina. O CCP representa a percepção de controlabilidade sobre os comportamentos relacionados à atividade empreendedora, instigando os alunos a colocar tais comportamentos em prática.

Além disso, os resultados dos instrumentos AEFS e QIE também foram analisados por outro teste estatístico meio de equações estruturais de 2ª ordem, conforme apresentado no capítulo 6 - análise dos resultados -, seção 6.2 - análise da abordagem quantitativa. Os resultados dessa análise evidenciam a autoeficácia como preditora da intenção empreendedora dos estudantes da disciplina AEP; tais resultados corroboram a perspectiva teórica de vários autores (BANDURA, 1986; AJZEN, 1991; LIÑAN; CHEIN, 2006, 2009) que sugere a autoeficácia como predecessora da intenção empreendedora.

Além disso, estes resultados mostraram que a autoeficácia tem correlação positiva e significativa com a intenção empreendedora - $\beta = 0,967$ ($p = 0,0001$) - dos alunos participantes da pesquisa. Este indicador representa uma relação direta entre esses dois construtos, legitimando que o fortalecimento da autoeficácia influencia positivamente no desenvolvimento da intenção empreendedora. Isso reforça a teoria de que a autoeficácia é preditora da intenção empreendedora, sugerindo coerência e potencialidade à adoção de práticas interdisciplinares na educação para o empreendedorismo. Nesse sentido, o envolvimento de docentes e discentes de diversos cursos de graduação e de diferentes áreas do conhecimento, de forma interativa e dinâmica, na criação, desenvolvimento e monitoramento de disciplinas e de práticas inovadoras focadas para o empreendedorismo, estimula o desenvolvimento de habilidades empreendedoras nestes indivíduos.

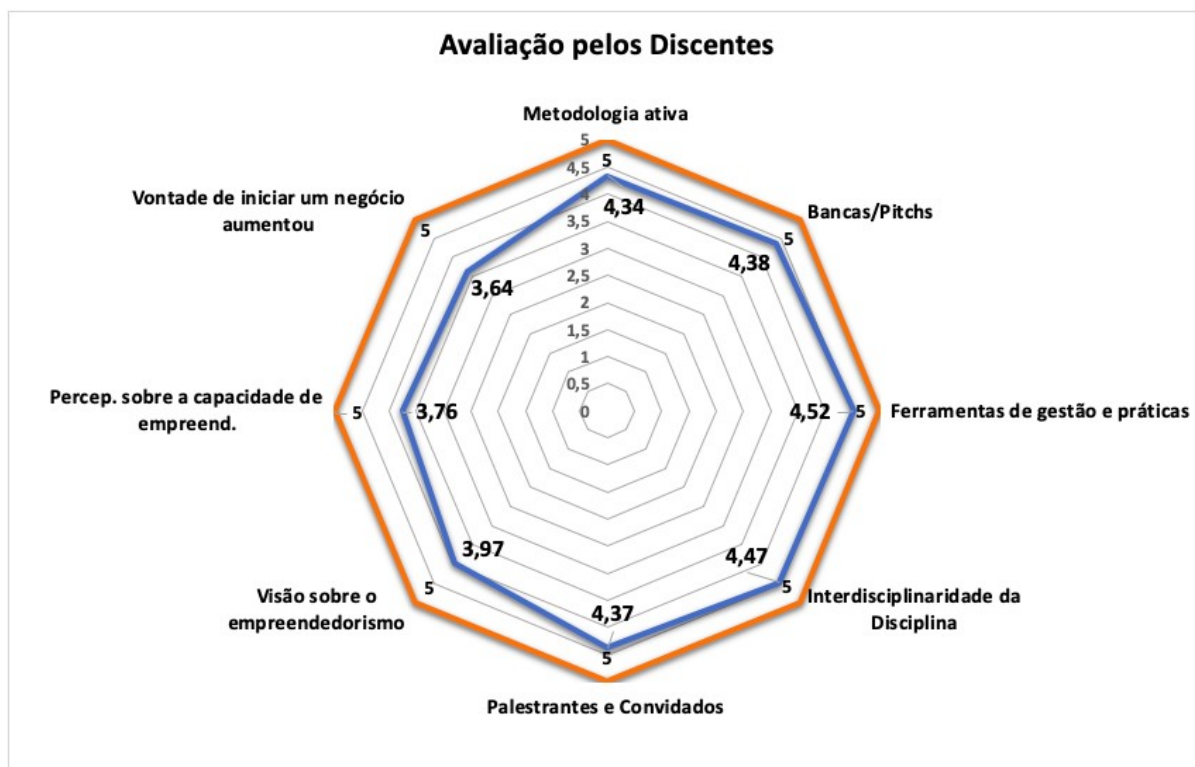
Deste modo, percebe-se a necessidade de as IES oferecerem aos alunos a oportunidade de praticar o empreendedorismo, incentivando-os a se engajarem em atividades que não apenas melhorarão a autoeficácia, como também possibilitarão a vivência de experiências realistas relacionadas ao empreendedorismo, estimulando a ação empreendedora destes indivíduos. Além disso, estes resultados também revelam o mecanismo pelo qual a autoeficácia leva à IE, visto que as correlações entre todas as dimensões de 2ª ordem da AE e da IE foram significativas. Essa constatação corrobora os resultados de estudos anteriores que apontam para o fato de que a autoeficácia é bastante relevante na busca por empreender, e de que um alto nível de autoeficácia aumenta a predisposição dos indivíduos em empreender (BAZZY; SMITH; HARRISON, 2019 MAUER; NEERGAARD; LINSTAD, 2017; PRABHU et al., 2012; ZHAO et al., 2005).

No que se refere ao quarto objetivo específico - Associar as práticas interdisciplinares de EE utilizadas na disciplina aos níveis de autoeficácia e de intenção empreendedora dos alunos – destaca-se que o mesmo foi atendido em sua íntegra. A consecução deste objetivo está alicerçada nos resultados da triangulação, apresentados no capítulo 5 - A Análise dos Resultados – seção 5.6 – Triangulação dos Resultados.

Nesse sentido, no intuito de ampliar o escopo de análise e de proporcionar maior cientificidade aos achados encontrados neste estudo, levantou-se a percepção dos discentes matriculados na disciplina AEP -, a partir da aplicação do instrumento Avaliação da Disciplina AEP (ANEXO C). Os resultados obtidos foram utilizados para reflexão, adequação e orientação acerca das ações e práticas adotadas na da disciplina, visto que a percepção destes indivíduos é fundamental para o processo do aprender a empreender e para a sustentação da perspectiva de os mesmos atuarem como protagonistas de sua própria história, potencializando sua mentalidade empreendedora.

Diante disso, apresenta-se o Gráfico 20, oriundo dos resultados da aplicação do instrumento de avaliação da disciplina AEP – dispostos na seção 6.2.3 Análise dos Dados Quantitativos, deste estudo - que mostra a avaliação dos alunos sobre a referida disciplina, em relação a: metodologia ativa, a interdisciplinaridade, a adoção de palestras, a realização de bancas com empreendedores do mercado, e a utilização de ferramentas e/ou instrumentos de gestão e práticas. Essa avaliação foi realizada por meio de uma pontuação atribuída pelos alunos acerca destes fatores, em uma escala *likert* de 5 pontos.

Gráfico 20 – Avaliação da disciplina AEP



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como resultado dessa avaliação, ressalta-se que as ferramentas de gestão e práticas, juntamente com a interdisciplinaridade, obtiveram as maiores pontuações, alcançando 4,52 pontos, representando 90,33% do total, e 4,47 pontos, 89,49% da pontuação máxima, respectivamente. Isso evidencia que os alunos julgaram tais ações como altamente efetivas para sua formação, além da constatação de que a disciplina contribuiu para fortalecer a percepção de sua própria capacidade de empreender e reforçar uma visão mais positiva do empreendedorismo.

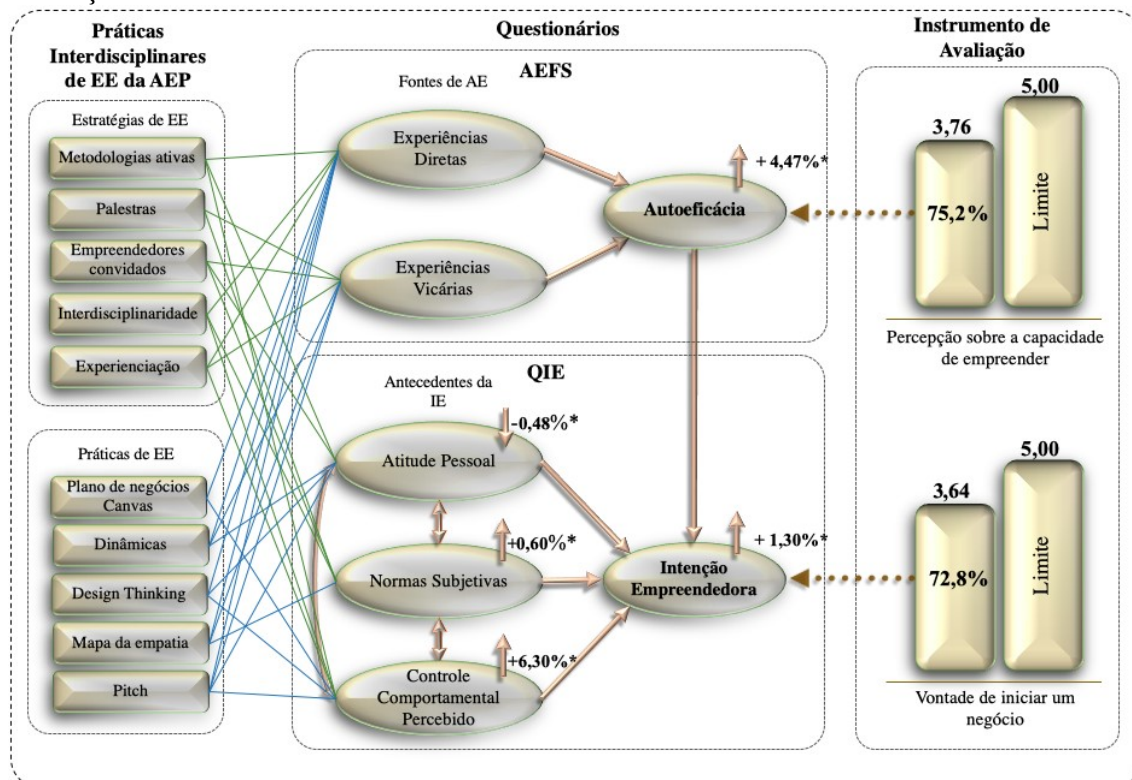
Com relação à percepção sobre a capacidade de empreender, indicador relacionado à autoeficácia, seu resultado alcançou uma média de 3,76 pontos, representando 75,2% do total. Isso indica que os alunos percebem as práticas adotadas na disciplina como positivas no que diz respeito ao sentimento de ser capaz de empreender. Esse resultado oriundo do instrumento de avaliação da disciplina corrobora aqueles obtidos por meio da AEFS, que revelaram um aumento da média do índice Percepção da Própria Capacidade de Empreender, pertinente à autoeficácia, referente aos alunos matriculados na disciplina, que cresceu 4,47%. De acordo com Liñán (2008), esta elevação é esperada, no momento em que há relação positiva entre ações de educação para o empreendedorismo e as percepções de autoeficácia, intimamente ligadas às IE.

Da mesma forma, quando questionados sobre se a disciplina contribuiu para o aumento vontade de iniciar um negócio, a pontuação média atribuída pelos alunos foi de 3,64 pontos de um total de 5, representando 72,71% do escore máximo, o que indica uma elevada intenção dos discentes de empreender no futuro.

Curiosamente, a associação dos resultados das diferentes abordagens e instrumentos adotados neste estudo fornece evidências empíricas de que grupos interdisciplinares, participantes de programas e práticas inovadoras de educação para o empreendedorismo, como as implementadas na UFSM, podem desenvolver uma visão positiva do empreendedorismo e reforçar a IE dos alunos participantes deste tipo de iniciativa. Ratificando os resultados dos estudos de Ajzen, (1991) e Hisrich, Peters e Shepherd (2014) no momento em que afirmam que estas intenções teoricamente podem ser modificadas por experiências educacionais voltadas para o empreendedorismo, e que as mesmas geralmente precedem os comportamentos empreendedores.

Tal associação está apresentada na Figura 22, que mostra de maneira ilustrativa os resultados obtidos por meio da AEFS, do QIE, e do instrumento de avaliação da disciplina, indicando a influência de práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo desenvolvidas na disciplina AEP, em relação à autoeficácia e à intenção empreendedora dos alunos.

Figura 23 – Associação das práticas aos resultados da AEFS, QIE e do instrumento de avaliação



*Evolução percentual das dimensões e constructos no comparativo pré-pós disciplina AEP
 Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Os resultados têm implicações importantes para o meio acadêmico e instituições que oferecem educação para o empreendedorismo interessadas em desenvolver as intenções empreendedoras dos alunos. Isso corrobora as alegações de Padilla-Ângulo et al. (2019), quando afirmam que pluralidade de perfis e formações é salutar na EE, e deve ser promovida para incentivar comportamentos empreendedores, bem como para reduzir a percepção destes indivíduos de que tais comportamentos dependem de fatores externos (SIEGER; MONSEN, 2015).

Conforme apresentado na seção 5.6, foi possível estabelecer relações entre as práticas adotadas na disciplina, os resultados positivos de autoeficácia e intenção empreendedora e à percepção de docentes e discentes oriunda dos resultados da avaliação da disciplina. Essa constatação encontra suporte e alinhamento nos resultados de pesquisas anteriores que indicam que práticas interdisciplinares de EE que envolvam planejamento de negócios, jogos de negócios, exercícios que trabalhem a criatividade, a inovação, o networking, a liderança, a negociação, podem ser uma ferramenta adequada para aumentar a autoeficácia (LIÑÁN; RODRÍGUEZ-COHARD; RUEDA-CANTUCHE, 2011) e a intenção empreendedora (BELL, 2019; DOĞAN, 2015; HUTASUHUT et al., 2020; ZHAO et al., 2005; ZHAO et al., 2010).

Na essência, este trabalho explorou as práticas interdisciplinares de EE na UFSM, focadas na aprendizagem pela ação, avaliadas por meio da autoeficácia e da intenção empreendedora, com pré e pós-testes. Os resultados confirmaram que os alunos expostos às práticas interdisciplinares de EE tiveram ganhos nos níveis AE e IE. Resultados semelhantes aos obtidos por Ahmed, et al. (2020), que sugerem uma série de relações entre programas formais de educação para o empreendedorismo e os benefícios em termos de aprendizagem de conteúdo, inspiração e prática, levando ao desenvolvimento da AE e da IE.

Diante disso, os resultados apresentados confirmam que o projeto educação e atitude empreendedoras, por meio da disciplina atitude empreendedora na prática está no caminho certo, enquanto programa de educação para o empreendedorismo, ressaltando-se a importância de um constante aprimoramento e desenvolvimento destas ações. Cabe ressaltar que, na visão de Lopes, Lima e Nassif (2017), ainda existem poucas oportunidades para que professores, facilitadores e pesquisadores interessados na educação para o empreendedorismo possam trocar experiências e compartilhar boas práticas, estudos de caso e materiais didáticos.

Como contribuição, o presente estudo apresentou a descrição do processo de criação, desenvolvimento e monitoramento de uma disciplina com caráter interdisciplinar de EE, o estudo mostrou que é possível elevar a AE e a IE por meio de práticas interdisciplinares de EE; e que as crenças de autoeficácia podem prever as intenções empreendedoras, determinando como e até que ponto as pessoas irão persistir em uma tarefa, realizar tarefas mais desafiadoras, usar recursos de forma criativa, pensar estrategicamente e buscar possíveis soluções antes de desistir, – como os empreendedores de sucesso – apresentando-se assim como crenças que valem a pena cultivar nos estudantes (DELAHUNTY, 2016).

Além dos resultados do presente estudo, para contribuir de forma prática para o avanço da educação para o empreendedorismo em universidades brasileiras, visto a crescente preocupação da comunidade acadêmica sobre a efetividade da pedagogia da sala de aula tradicional na educação para o empreendedorismo (EE), destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica alternativa, elaborou-se um roteiro de execução da disciplina AEP (APÊNDICE E), com a finalidade de auxiliar possíveis replicações das práticas interdisciplinares de educação para o empreendedorismo, em outras universidades.

Complementarmente, ressalta-se que é necessário ter educadores com um estilo pedagógico colaborativo, que implementem um círculo virtuoso dentro da sala de aula. Que busquem formas de tornar os alunos os principais protagonistas das aulas, que tenham absoluta liberdade para promover sua criatividade (RAVINA-RIPOLL et al., 2019). Da mesma forma, que busquem novos modelos pedagógicos, compatíveis com as habilidades e

comportamentos empreendedores exigidos atualmente, mediante ações discutidas e aplicadas de forma sólida e perene, buscando maturação, orientação e disseminação mais eficaz (PASSONI; GLAVAM, 2018).

A partir de tudo o que foi apresentado até aqui, podemos perceber a complexidade e importância programas interdisciplinares, voltados para a educação para o empreendedorismo em universidades. Entendendo a relevância de ações neste sentido, espera-se que este trabalho tenha contribuído para a literatura, visto que a EE interdisciplinar no ensino superior está em um estágio pioneiro, uma vez que as estruturas internas das universidades e a mentalidade e criatividade do pessoal docente carece de apoio para a forma interdisciplinar de educação (PADILLA-ÂNGULO et al., 2019). Contudo, os alunos estão se beneficiando deste estágio inicial, pois participam ativamente da consolidação destas práticas desenvolvendo uma mentalidade empreendedora e uma compreensão da importância da sua atitude empreendedora.

Algumas limitações deste estudo devem ser abordadas, como o fato de ter sido aplicado em apenas uma universidade, focado em acadêmicos e professores de ensino superior matriculados em uma disciplina de educação para o empreendedorismo, indicando a necessidade de adequações para atender as peculiaridades de outras universidades. Ressalta-se também que existem diversas outras variáveis, além da autoeficácia, e da intenção empreendedora apropriadas para medir a efetividade de programas e disciplinas de EE. Ressalta-se também, que o estudo se limitou a averiguar o processo da concepção ideias e projetos inovadores, porém não foi possível realizar acompanhamento posterior.

Como sugestão para estudos futuros recomenda-se a comparação dos resultados com indivíduos de outras universidades que contam com disciplinas semelhantes, bem como comparações com grupos controle. E também estudos que vão além das intenções, buscando abordar ações empreendedoras subsequentes (LIÑÁN; FAYOLLE, 2015; KARADAG; SAHIN; TUNCER, 2019; MEOLI et al., 2019; URBAN, 2020).

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. M.; OLIVEIRA, L. G. L.; AZEVEDO, C. E. F.; GONZALEZ, R. K. Quality in qualitative organizational research: types of triangulation as a methodological alternative. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19 no 1 p. 66–98 jan-abr, 2018.
- AGOLLA, J. E.; MONAMETSI, G. L.; PHERA, P. Antecedents of entrepreneurial intentions amongst business students in a tertiary institution. **Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship**, s/l, v. 13, n. 2, p. 138-152, 2019.
- AHMAD, S. Z.; BAKAR, A. R. A.; AHMAD, N. An evaluation of teaching methods of entrepreneurship in hospitality and tourism programs. **The International Journal of Management Education**, s/l, v. 16, n. 1, p. 14-25, 2018.
- AHMED, V. G. R.; CHANDRAN, J. E. K.; LIÑÁN, F.; KOKKALIS, P. Entrepreneurship education programmes: How learning, inspiration and resources affect intentions for new venture creation in a developing economy. **The International Journal of Management Education**, s/l, v. 18, n. 1, 2020.
- AJZEN, I. **Attitudes, personality and behavior**. Bristol: Open University Press, 1991a.
- AJZEN, I. **Attitudes, personality and behavior**. Chicago: Dorsey Press, 1988.
- AJZEN, I. Consumer attitudes and behavior. In: HAUGTVEDT, C. P.; HERR, P. M.; CARDES, F. R. (Org). **Handbook of Consumer Psychology**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- AJZEN, I. From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: KUHL, J. E.; BECKMANN, J. (Org.). **Action Control: From Cognition to Behavior**. Berlin: Springer-Verlag, 1985.
- AJZEN, I. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. **Journal of Applied Social Psychology**, s/l, v. 32, n. 4, p. 665-683, 2002.
- AJZEN, I. The Theory of Planned Behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. s/l, v. 50, n. 2, p. 179-211, 1991.
- AJZEN, I.; DRIVER, B. L. Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs – an application of the theory of planned behavior. **Leisure Sciences**, Birmingham, v. 13, n. 3, p. 185-204, 1991.
- AKHMETSHIN, R. M.; PALYAKIN, R. B. Challenges of Entrepreneurship Education in the Republic of Tatarstan. In: ASHMARINA S. I.; MANTULENKO, V. V.; VOCHOZKA, M. (Org.). **Engineering economics: decisions and solutions from Eurasian perspective**. p. 633–639, 2020.
- ALHADABI, A.; KARPINSKI, A. C. Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 25, n. 1, p. 519-535, 2020.

AL MAMUN, A.; FAZAL, S. A. Effect of entrepreneurial orientation on competency and micro-enterprise performance. **Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship**, v. 12, n. 3, p. 379-398, 2018.

ALMEIDA, C. M. M.; COSTA, R. D. A.; LOPES, P. T. C. Análise do desempenho acadêmico e da aprendizagem significativa no ensino superior utilizando as tecnologias digitais. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 28, n. 1, p. 25-43, jan./abr., 2017.

ALSHAHRANI, H.; RASMUSSEN PENNINGTON, D. "“Why not use it more?” Sources of self-efficacy in researchers’ use of social media for knowledge sharing", **Journal of Documentation**, v. 74, n. 6, pp. 1274-1292, 2018.

AMADI-ECHENDU, A. P.; PHILLIPS, M.; CHODOKUFA, K.; VISSER, T. Entrepreneurial Education in a Tertiary Context: A Perspective of the University of South Africa. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v 17, n. 4, 2016.

AMBAD, S. N. A.; DAMIT, D. H. D. A. Determinants of entrepreneurial intention among undergraduate students in Malaysia, Fifth International Conference on Marketing and Retailing (5th INCOMaR), **Procedia Economics and Finance**, v. 37, p. 108-114, 2016.

AMBIEL, R. A. M.; HERNANDÉZ, D. N. Autoeficácia, Exploração e Indecisão Vocacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 1, p. 67-75, 2016.

AMORIM NETO, R. C.; RODRIGUES, V. P.; PANZER, S. Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction, **Teaching and Teacher Education**, 2017.

AMORIM NETO, R. C.; RODRIGUES, V. P.; STEWART, D.; XIAO, A.; SNYDER, J. The influence of self-efficacy on entrepreneurial behavior among K-12 teachers. **Teaching and Teacher Education**, 2018.

ANNAFATMAWATY, B. T. I.; SUKANLAYA, S.; ZOLIN, R. Entrepreneurship education pedagogy: teacher-student-centred paradox. **Education + Training**, v. 60, n. 2, p. 168-184, 2018.

LEAL, A. F. Negócios em Educação Empreendedora: Saberes para Empreender. In. SANTOS, C. A. **Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora / Carlos Alberto dos Santos, coordenação. Brasília: SEBRAE, 2013.**

ARANHA, E. A.; GARCIA, N. A. P. A Análise da Universidade Empreendedora no Contexto Brasileiro. **ReFAE – Revista da Faculdade de Administração e Economia**, v. 5, n. 1, p. 101-126, 2013.

ARAUJO, V. C. A influência das percepções de benefícios, resultados e dificuldades dos grupos de pesquisa sobre as interações com empresas. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas-SP, v.14, n.1, p. 77-104, 2015.

AUDRETSCH, D. From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. **The Journal of Technology Transfer**, v. 39, n. 3, p. 313-321, 2014.

AXELBERG, J. Third global entrepreneurship university metrics (geum). In.: ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L.; YOUNG, E. L.; AXELBERG, J. (Org.). **Jornal Triple Helix**, v. 6, n. 2, jun., 2017.

AZEVEDO, P.; CARIO, S. A. F.; MELO, P. A. Interação universidade-empresa sob o enfoque institucionalista evolucionário. **Revista Alcance – Eletrônica**, v. 24, n. 2, abr./jun. 2017.

AYLLÓN, S., ALSINA, Á., COLOMER, J. Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. **PloS one**, v. 14, n. 5, 2019.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BACHELARD, G. **La Formation de l'Esprit Scientifique**. Paris: J. Vrin, 1993.

BACIGALUPO, M., KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., VAN DEN BRANDE, G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: **Publication Office of the European Union**, 2016.

BAE, T. J.; QIAN, S.; MIAO, C.; JAMES, O. Fiet. The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. **Entrepreneurship Theory and Practice**, Competence Framework. Luxembourg: **Publication Office of the European Union**, v. 38, n. 2, 2014.

BAJADA, C.; TRAYLER, R. "Interdisciplinary business education: curriculum through collaboration", **Education + Training**, v. 55, n. 4/5, p.385-402. 2013.

BAKOTIC, D.; KRUZIC, D. Students' Perceptions and Intentions Towards Entrepreneurship: The Empirical Findings From Croatia". **The Business Review**, Cambridge, v.14 n. 2, 2010.

BANDURA A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educ. Psychol.**, v. 28, p. 117-148, 1993.

BANDURA, A. A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. **International Journal of Social Psychology**, v.26, n.1, p. 7-20, 2011.

BANDURA, A. A social cognitive theory of personality. In PERVIN, L.; JOHN, O. (Org.). **Handbook of personality**. 2 ed. New York: Guilford Publications, 1999. p. 154-196

BANDURA, A. Reflections on an agentic theory of human agency. **Tidsskrift for Norsk Psykologforening**, n. 10, p.995-1004, 2007.

BANDURA, A. **Self-Efficacy in Changing Societies**. Cambridge University Press: New York, 1995.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **Am. Psychol.** v. 37, p. 122–147, 1982.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 34, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In: DIENSTBIER, R. A. (Org.). **Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991b.

BANDURA, A. Social cognitive theory of mass communications. In: BRYANT J.; D. ZILLMAN (Org.). **Media effects: Advances in theory and research**. 2. ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001. p. 121-153

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: An agentic perspective. **Annual Review Psychology**, v. 52, p.1-26, 2001.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. 1 ed. Prentice-Hall, Inc., 1986.

BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130–136, 2018.

BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em ciência da informação**, v.12, n. 2, p. 168-184, 2007.

BARBARÁN, G. M. C. **Indicadores de desempenho para avaliação do desenvolvimento de projetos nas indústrias de software**. 1999. 193 f. Trabalho de Formatura (Curso Politécnico em Engenharia da Produção) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BARBOSA, J. O. M. L. Processo de seleção de pré-incubação: sob a batuta da subjetividade. Educação para o empreendedorismo \ Fernando Antonio Prado Gimenez... [et al.], organizadores. – Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, [7], 176p. : il. ; 22cm. 2014.

BARBOSA, S., GERHARDT, M., & KICKUL, J. The role of cognitive style and risk preference on entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intentions. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v, 13. n, 4, p. 86–104, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2014.

BARROS, M. A.; LABURÚ, C. E. O papel das crenças de autoeficácia na formação de professores de Física do Ensino Médio. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 124-138, jan./jun. 2017.

BARROS, M.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista espaço acadêmico**, n. 112, 2010.

BAZAN, C.; GAULTOIS, H.; SHAIKH, A.; GILLESPIE, K.; FREDERICK, S.; AMJAD, A.; YAP, S.; FINN, C.; RAYNER, J.; BELAL, N. **A systematic literature review of the influence of the university's environment and support system on the precursors of social entrepreneurial intention of students**, 2020.

BELITSKI, M.; HERON, K. Expanding entrepreneurship education ecosystems. **Journal of Management Development**, v. 36, n. 2, p.163-177, 2017.

BELL, R. Predicting entrepreneurial intention across the university. **Education + Training**. v. 61, n. 7/8, pp. 815-831, 2019.

BEN-ROY, D.; DADVARI, A. The influence of the dark triad on the relationship between entrepreneurial attitude orientation and entrepreneurial intention: A study among students in Taiwan University. **Asia Pacific Management Review**, 2017.

BENDICKSON, J. S.; MADDEN, L.; CURTIS, F. Matherne. Graduate students mentoring undergraduate students' business innovation pitches. **The International Journal of Management Education**, v. 18, 2020.

BENGTSEN, S. S.; BARNETT, R. **The thinking university: A philosophical examination of thought and higher education**. Suíça: Springer, 2018.

BERNI, J. C. A. GOMES, C. M.; PERLIN, A. P.; KNEIPP J. M.; FRIZZO, K. Interação universidade-empresa para a inovação e a transferência de tecnologia. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 258-277, mai., 2015.

BESUTTI, J.; ANGONESE, R. Traços de personalidade e intenção empreendedora. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, Florianópolis, v.10, n. 3, set./dez. 2017.

BIRD, B. J. Implementing Entrepreneurial Ideas: The Case for Intention. **Academy of Management Review**, v. 13, n. 3, p. 442-453, 1988.

BIRD, B. J. **Towards a theory of entrepreneurial competency**. Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth, 1995.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 68-80, jan.-jul., 2005.

BOSMAN, L. From Doing to Thinking: Developing the Entrepreneurial Mindset through Scaffold Assignments and Self-Regulated Learning Reflection. **Open Education Studies**, n. 1, p. 106–121, 2019.

BOUD, D., KEOGH, R.; WALKER, D. **Reflection: Turning Experience into Learning**. Londres: **Psychology Press**, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOYD, N.G., BOZIKIS, G.S. The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. **Entrepreneurship Theory and Practice**, p. 63-77, 1994.

BRÄNDLE, L.; BERGER, E. S. C.; GOLLA, S.; KUCKERTZ, A. I am what I am - How nascent entrepreneurs' social identity affects their entrepreneurial self-efficacy. **Journal of Business Venturing Insights**, 2018.

BRESCIANI, S. A. T. **Intenção empreendedora com inovação frugal em estudantes do ensino superior da universidade do estado de mato grosso**. 2020. 306 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

CADENAS, G. A.; CANTÚ, E. A.; LYNN, N.; SPENCE, T.; RUTH, A. A programmatic intervention to promote entrepreneurial self-efficacy, critical behavior, and technology readiness among underrepresented college students. **Journal of Vocational Behavior**, 2020.

CÂMARA, R.H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações Gerais. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, jul-dez, 2013.

CAMELO-ORDAZ, C.; DIÁNEZ-GONZÁLEZ, J. P.; RUIZ-NAVARRO, J. The influence of gender on entrepreneurial intention: The mediating role of perceptual factors. **BRQ Business Research Quarterly**, p. 261-277, 2016.

CAMPO, J. L. M. Analysis of the influence of self-efficacy on entrepreneurial intentions. **Prospect**, v. 9, n. 2, 2011.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde **Rev Bras Enferm**, Brasília, 2004.

CARDOSO, A. M. **Educação para empreender: um estudo da relação entre práticas didáticas, aprendizagem e intenção empreendedoras**. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Campo Limpo Paulista, Campo Limpo Paulista, 2017.

CAREY, C.; MATLAY, H. Creative disciplines education: a model for assessing ideas in entrepreneurship education?. **Education+Traning**, v. 52, n. 8/9, p. 695-709, 2010.

CAREY, C.; NAUDIN, A. Enterprise curriculum for creative industries students. An exploration of current attitudes and issues. **Education+Traning**, v. 48, n. 7, p. 518-531, 2006.

CARLOMAGNO; M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

CARVALHO, P.; GONZÁLEZ, L. Modelo explicativo sobre a intenção empreendedora. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 12, n. 1, p. 43-65, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHANG, J.; RIEPLE, A. Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, 2013.

CHEN, C.C., GREENE, P.G., CRICK, A., Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? **J. Bus. Ventur**, v. 13, p. 295–316, 1998.

CHIN, W. W. The partial least squares approach for structural equation modeling. IN: MARCOULIDES, G.A. (Org.). **Modern methods for business research**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 295-236

CLARK, B. R. **Sustaining Change in Universities**: Continuities in case studies and concepts. England: Open University Press, 2004.

CLAUSS, T.; KESTING, T. How businesses should govern knowledge-intensive collaborations with universities: An empirical investigation of university professors. **Industrial Marketing Management**, 2017.

CLINTON, E.; MCADAM, M.; GAMBLE, J. R.; BROPHY, M. Entrepreneurial learning: the transmitting and embedding of entrepreneurial behaviours within the transgenerational entrepreneurial family. **Entrepreneurship & Regional Development**, 2020.

COBERLLINI, M.; ANGONESE, R. M. Adolescência Administrando o Futuro: Uma Experiência Pioneira de Empreendedorismo Juvenil no Brasil. In.: SANTOS, C. A. (Org.). **Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora**. Brasília: SEBRAE, 2013.

COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. 2 ed. New York: Psychology Press, 1988.

ÇOLAKOĞLU, N.; GÖZÜKARA, I. A comparison study on personality traits based on the attitudes of university students toward entrepreneurship. **Social and Behavioral Sciences**, 2016.

COOPER, S. Y.; LUCAS, W. A. Developing entrepreneurial self-efficacy and intentions: lessons from two programmes. In: PROCEEDINGS OF THE 52ND ICSB WORLD CONFERENCE, 52., 2007.

CORTELA B. S. C. Práticas inovadoras no ensino de graduação na perspectiva de professores universitários. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 6, n. 2, p. 9-34, out., 2016.

CORTÉS ALONSO, E. **El impacto de la educación en emprendimiento en la auto-eficacia emprendedora, las intenciones emprendedoras, el capital social y los emprendedores nacientes: Evidencia de una escuela de negocios**. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas e Empresariais) – Faculdade de Ciências Econômicas e Empresariais, Universidad Complutense de Madrid, 2014.

COSTA, B. C. G.; GOMES, C. M. A.; FLEITH, D. S. Validade da Escala de Cognitiones Acadêmicas Autorreferentes: autoconceito, autoeficácia, autoestima e valor. **Revista Avaliação Psicológica**, p. 87-96, 2017.

COSTA, M. T. G.; CARVALHO; L. C. A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social: um caso no ensino superior. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, 2011.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2 ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CRUZ NETO, G. G.; TSCHA, E. Células Empreendedoras: Transformando o Mundo por meio de uma Educação Pautada na Gestão Colaborativa do Conhecimento. In: SANTOS, C. A. **Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora**. Brasília: SEBRAE, 2013.

CUALHETA, L. P. et al. Competências Empreendedoras: Construção de uma Escala de Avaliação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, s/l., v. 9, n. 2, p. 158-180, mar., 2020.

DABIC, M.; GONZALEZ-LOUREIRO, M.; DAIM, T. U. Unraveling the attitudes on entrepreneurial universities: The case of Croatian and Spanish universities. **Technology in Society**, p. 167-178, 2015.

DELAHUNTY, J. Book Review: Fostering Self-Efficacy in Higher Education Students. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, v. 13, n. 1, p. 1-2, 2016.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DANESHJOOVASH, S. K.; HOSSEINI, M. H. Evaluating impact of entrepreneurship education programs. **Education + Training**, v. 61, n. 7/8, p. 781-796, 2019.

DE NOBLE, A.; JUNG, D.; EHRLICH, S. Entrepreneurial self-efficacy: the development of a measure and its relationship to entrepreneurial actions. **International Journal of Management Studies**, v. 23, n. 2, p. 119-137, 2017.

DEER, K. L.; GOHN, K.; KANAYA, T. Anxiety and self-efficacy as sequential mediators in US college students' career preparation, **Education + Training**, v. 60, p.185-197, 2018.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DENZIN, N. Triangulation 2.0. **Journal of Mixed Methods Research**, v.6, n.2, p.80-88, 2012.

- DÍAZ-CASERO, J. C.; FERREIRA, J.; MOGOLLON, R. H.; RAPOSO, M. B. Influence of institutional environment on entrepreneurial intention: A comparative study of two countries university students. **International Entrepreneurship and Management Journal**, p. 55-74, 2012.
- DOĞAN, E. The effect of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions of university students in Turkey. **The Journal of Entrepreneurship**, v. 23, n. 1, p. 1-18, 2015.
- DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil : a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v.3, n.2, p. 134-181, 2013.
- DUVAL-COUEIL, N.; LADISCH, M.; YI, S. Addressing academic researcher priorities through science and technology entrepreneurship education. **The Journal of Technology. Transfer Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature**, 2020.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.
- ELLIOTT, C.; MAVRIPLIS, C.; ANIS, H. An entrepreneurship education and peer mentoring program for women in STEM: mentors' experiences and perceptions of entrepreneurial self-efficacy and intent. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v, 16, p. 43-67, 2020.
- ENGEL, Y.; DIMITROVA, N. G.; KHAPOVA, S. N.; ELFRING, T. Uncertain but able: entrepreneurial self-efficacy and novices' use of expert decision-logic under uncertainty. **J. Bus. Ventur. Insights**, v. 1, p. 12-17, 2014.
- ENTRIALGO, M.; IGLESIAS, V. The moderating role of entrepreneurship education on the antecedents of entrepreneurial intention. **Int Entrep Manag J**, 2016.
- ERRASTI, N.; BEZANILLA, M. J.; GARCÍA-OLALLA, A.; AUZMENDI, E.; PAÑOS, J. Factors and maturity level of entrepreneurial universities in Spain. **International Journal of Innovation Science**, 2018.
- ESFANDIAR, K.; SHARIFI-TEHRANIB, M.; PRATT, S.; ALTINAY, L. Understanding entrepreneurial intentions: A developed integrated structural model approach. **Journal of Business Research**, 2017.
- ETZKOWITZ, H. Innovation Lodestar: The entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament. **Technological Forecasting & Social Change**, p. 122–129, 2017.
- ETZKOWITZ, H. The evolution of the entrepreneurial university. **International Journal of Technology and Globalisation**, 1, 64-77, 2004.

ETZKOWITZ, H. When knowledge married capital: the birth of academic enterprise, **Journal of Knowledge-based Innovation in China**, v. 5, n. 1, p.44-59, 2013.

ETZKOWITZ, H.; KUMAR, E. G. J. K. C.; SMITH, K. N.; ALBATS, K. N. S. E. Entrepreneurial university dynamics: Structured ambivalence, relative deprivation and institution-formation in the Stanford innovation system. **Technological Forecasting & Social Change**, v. 141, p. 159–171, 2019.

ETZKOWITZ; H.; ZHOU, C. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos avançados**, v. 31, n. 90, 2017.

EUROPEAN COMMISSION. Entrepreneurship 2020 Action Plan. **Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe**, Brussels, 2013.

FARRUKH, M.; KHAN, A. A.; KHAN, M. S.; RAMZANI, S. R.; SOLADOYE, B. S. A. "Entrepreneurial intentions: the role of family factors, personality traits and self-efficacy", **World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development**, Local, v. 13, n. 4, p. 303-317, 2017.

FAYOLLE A., LIÑÁN F. The future of research on entrepreneurial intentions, **Journal of Business Research**, 2014.

FAYOLLE, A. Personal views on the future of entrepreneurship education, **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 25, n. 7-8, p. 692-701, 2013.

FAYOLLE, A. A research agenda for entrepreneurship education. **Edward Elgar Publishing**, 2018.

FAYOLLE, A.; GAILLY, B. The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitudes and Intention: Hysteresis and Persistence. **Journal of small business management** v. 53, p. 75-93, 2015.

FAYOLLE, A.; GAILLY, B.; LASSAS-CLERC, N. Towards a new methodology to assess the entrepreneurship teaching programmes. In: FAYOLLE, A. (Org.). **Handbook of Research in Entrepreneurship Education**, vol. 1. Edward Elgar: Cheltenham, 2007. p. 187-197

FELIPE, E.; RAPINI, M. S. Interação Universidade-Empresa no Espírito Santo. In: SUZIGAN, W.; ALBUQUERQUE, E. M.; CARIO, S. A. F. **Em busca da Inovação: Interação universidade-empresa no Brasil**. Brasília: Autêntica, 2011. p.311-339.

FREITAS-SALGADO, F. A. F.; Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

FERNANDES; J.; LEAL, E. A. S.; GONÇALVES, G. P.; TEIXEIRA, R. B. Interação universidade-empresa no estado do espírito santo: o papel das engenharias. **Revista Produção Online**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 1412-1433, out./dez. 2016.

- FERREIRA, A. S. M.; LOIOLA, E.; GONDIM; S. M. G. Preditores individuais e contextuais da intenção empreendedora entre universitários: revisão de literatura. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro v. 15, n. 2, abr./jun, 2017.
- FERRER, C. M. S. Ecuaciones estructurales como modelos predictivos de la autoeficacia emprendedora en una muestra de jóvenes mexicanos y españoles. **Apuntes de Psicología**, v. 27, n. 1, p. 65-78, 2009.
- FERREYRA, H. A. El aprender a emprender como uno de los pilares de la educación del futuro em el marco de la construcción de la calidad educativa. **Praxis Pedagógica**, v. 19, n. 24, p. 75-100, 2019.
- FILHO, R. A. C.; MATOS, M. M.; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no contexto educacional brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, jan./abr., 2016.
- FILION, L. J. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. **RAE Light**, v. 7, n. 3, p. 2-7, jul./set, 2000.
- FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-26, abr./jun., 1999a.
- FILION, L. J. Entendendo os Intraempreendedores como Visionistas. **Revista de Negócios**, v. 9, n. 2, p. 65-80, 2004.
- FILION, L. J. LIMA, E. As representações empreendedoras: importantes temas para avançar em seus estudos. **Revista de Negócios, Blumenau**, v. 15, n. 2, p. 32-52, abr./jun., 2010.
- FILION, L. J. LIMA, E. As representações empreendedoras: um tema essencial, mas ainda negligenciado. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 14, n. 2, p. 89-107, abr./jun., 2009.
- FILION, L. J. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empreendedora: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. **Revista de Administração de Empresas**, v.31, n.3, jul./set., p. 63-72, 1991.
- FILION, L. J. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 63-71, jul./set., 1999b.
- FILION, L. J., BOURION, C. **Les représentations entrepreneuriales** – Revue Internationale de Psychosociologie. Paris: Éditions ESKA. 2008.
- FILION, L. J.; DOLABELA, F. The making of a revolution in Brazil: the introduction of entrepreneurial pedagogy in the early stages of education. In.: FAYOLLE, A. (Org.). **Handbook of Research in Entrepreneurship Education**. Vol. 2. Cheltenham, UK/ Northampton, MA, USA: Edward Elgar, 2007. p. 13-39.
- FINI, M. I. Inovações no ensino superior. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 176-183, 2018.

- FIONA, W.; KICKUL, J.; MARLINO, D. Gender entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship education. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 31, p. 387-406, 2007.
- FIORÉ, E.; SANSONE, G.; PAOLUCCI, E. Entrepreneurship Education in a Multidisciplinary Environment: Evidence from an Entrepreneurship Programme Held in Turin. **Administrative sciences**, 2019.
- FISCHER, E.; CASTILHOS, R.; FONSECA, M. J. Entrevista qualitativa na pesquisa de marketing e do consumidor: abordagens paradigmáticas e orientações. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 4, p. 67-79, 2014.
- FISHBEIN, M.; AJZEN I. **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Predicting and changing behavior: The reasoned action approach**. New York: Psychology Press, 2010.
- FLICK, U. I can't prescribe something just because someone asks for it...: using mixed methods in the framework of triangulation. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 6, n. 2, p. 97-110, 2012.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.
- FLICK, U. Triangulation in Qualitative Research. In: FLICK, U.; KARDORFF, E.; STEINKE, A. **Companion to Qualitative Research**. London: Sage, 2005b. p. 178-183.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FONTES, M. P. S. **Desenvolvimento de competências empreendedoras em contexto escolar: Estudo do impacto de uma intervenção**. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2016.
- FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p. 39-50, 1981.
- FOX, J.; PITTAWAY, L.; UZUEGBUNAM, I. Simulations in Entrepreneurship Education: Serious Games and Learning Through Play. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, v. 1, n. 1, p. 61–89, 2018.
- FULLER, D.; PICKERNELL, D. Identifying groups of entrepreneurial activities at universities, **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 24, n. 1, p.171-190, 2018.
- GAI, M. J. P. **Sentido do trabalho e cultura organizacional: uma análise com docentes Brasileiros e Argentinos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

GAMEDE, B. T.; ULEANYA, C. Impact of entrepreneurship education on business organisations. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 22, n. 2, 2019.

GÁMEZ GUTIÉRREZ, J.; GARZÓN BAQUERO, J.E. New cross-proposal entrepreneurship and innovation in educational programs in third level (tertiary) education. **Contaduría y Administración**, 2016.

GARAIKA, H. M. Self-Efficacy, Self-Personality and Self-Confidence on Entrepreneurial Intention: Study on Young Enterprises. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 22, n. 1, 2019.

GARCÍA-RODRÍGUEZ, F. J.; GIL-SOTO, E.; RUIZ-ROSA, I.; GUTIÉRREZ-TAÑO, D. Entrepreneurial process in peripheral regions: the role of motivation and culture. **European Planning Studies**, v. 25, n. 11, p. 2037-2056, 2017b.

GAUTAM, M. Entrepreneurship Education: Concept, Characteristics and Implications for Teacher Education. **Shaikshik Parisamvad**, p. 21-35, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GERTZ, S.; HUANG, B.; CYR, L. **Diversity and inclusion in higher education and societal contexts**: International and interdisciplinary approaches. Switzerland: Springer, 2018.

GEZGIN, U. B. Creativity and Entrepreneurship: From Cognitive Science to Management Education. **Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science**. Local, v. 7, n. 1, jun. 2019.

GHAFFAR, A. Convergence between 21st Century Skills and Entrepreneurship Education in Higher Education Institutes. **International Journal of Higher Education**, v. 9, n. 1, 2020

GIBB, A. A. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: the case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). **International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research**, v.17, n. 2, p. 146-165, 2011.

GIBB, P. C. A.; HASKINS, G. The entrepreneurial university: from concept to action. **National centre for Entrepreneurship in Education**, 2013.

GIBBS, C. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. **Journal of Educational Enquiry**, v. 4, n. 2, p. 1-14, 2003.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIELNIK, M. M. et al. Action and action-regulation in entrepreneurship: evaluating a student training for promoting entrepreneurship. **Academy of Management Learning and Education**, v. 14, n. 1, p. 1-52, 2013.

GIELNIK, M. M. M.; FRESE, A.; KAHARA-KAWUKI, I. W.; KATONO, KYEJJUSA, S.; NGOMA, M.; MUNENE, J. Action and Action-regulation in Entrepreneurship: Evaluating a Student Training for Promoting Entrepreneurship. **Academy of Management Learning & Education**, v. 14, n. 1, p. 69–94, 2015.

GIELNIK, M. M.; BLEADOW, R.; STARK, M. S. A dynamic account of self-efficacy in entrepreneurship. **Journal of Applied Psychology**, Local, v. 105, n. 5, p. 487-505, 2020.

GIMENEZ, F. A. P. Educação para o empreendedorismo \... [et al.], organizadores. – Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014. [7], 176p. : il. ; 22cm.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GODOY, A. S. Reflexão a respeito das contribuições e dos limites da história de vida na pesquisa em administração. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro v.19, n.1, p. 161-175, 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, L. A. V.; SALERNO, M. S.; PHAAL, R.; PROBERT, D. R. How entrepreneurs manage collective uncertainties in innovation ecosystems. **Technological Forecasting & Social Change**, v. 128, p. 164–185, 2018.

GOMIDES, J. E. A definição do Problema de Pesquisa a chave para o sucesso do Projeto de Pesquisa. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão**, ano IV, n. 6, 2002.

GONDIM, G.; SONIA M.; BENDASSOLLI, P. F. Uma crítica da utilização da análise de conteúdo qualitativa em psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p. 191-199 abr./jun., 2014.

GREEN, D. M. Self-Efficacy. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 23, n. 3-4, p. 107-116, 2003.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. rev. atual. São Paulo, 2004.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo** – Sentidos e formas de uso. Ed. Príncipia, 2006.

GUERREIRO, D. C. **Integração e Auto-eficácia na Formação Superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações**. 2007. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GUERRERO, M. **The creation and development of entrepreneurial universities in Spain: an institutional approach**. 2008. Tese de Doutorado – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2008.

GUERRERO, M.; URBANO, D. The development of an entrepreneurial university. **The Journal of Technology Transfer**, v. 37, n. 1, p. 43-74, 2012.

GUERRERO, M.; URBANO, D., “Academics” start-up intentions and knowledge filters: an individual perspective of the knowledge spillover theory of entrepreneurship. **Small Business Economics**, v. 43, n. 1, p. 57-74, 2014.

GUERRERO, M.; URBANO, D. The impact of Triple Helix agents on entrepreneurial innovations’ performance: an inside look at enterprises located in an emerging economy. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 119, n. X, p. 294-309.

GUERRERO, M.; AMORÓS, J. E.; URBANO, D. Do employees’ generational cohorts influence corporate venturing? A multilevel analysis. **Small Business Economics**, 2019a.

GUERRERO, M.; CUNNINGHAM, J. A.; URBANO, D. The economic impact of entrepreneurial universities’ activities: an exploratory study of the United Kingdom. **Research Policy**, v. 44, n. 3, p. 748-764, 2015.

GUERRERO, M.; HERRERA, F.; URBANO, D. Strategic knowledge management within subsidised entrepreneurial university-industry partnerships. **Management Decision**, v. 57, n. 12, p. 3280-3300, 2019b.

GUERRERO, M.; URBANO D.; GAJÓN, E. Entrepreneurial university ecosystems and graduates’ career patterns: do entrepreneurship education programmes and university business incubators matter? **Journal of Management Development**, 2020.

GUERRERO, M.; URBANO, D. A research agenda for entrepreneurship and innovation: the role of entrepreneurial universities. In: AUDRETSCH, E.D., LEHMANN, E. AND LINK, A. (Org.). **A Research Agenda for Entrepreneurship and Innovation**, Northampton, p. 107-133, 2019a.

GUERRERO, M.; URBANO, D. Effectiveness of technology transfer policies and legislation in fostering entrepreneurial innovations across continents: an overview. **The Journal of Technology Transfer**, v. 44, p. 1347-1366, 2019b.

GUERRERO, M.; URBANO, D.; CUNNINGHAM, J. A.; GAJON, E. Determinants of graduates’ start-ups creation across a multi-campus entrepreneurial university: the case of Monterrey Institute of technology and higher education. **Journal of Small Business Management**, v. 56, n. 1, p. 150-178. 2018.

GUERRERO, M.; URBANO, D.; FAYOLLE, A. Entrepreneurial activity and regional Graduates’ competitiveness: evidence from European entrepreneurial universities. **The Journal of careerpatterns Technology Transfer**, v. 41, n. 1, p. 105-131, 2016a.

GUERRERO, M.; URBANO, D.; FAYOLLE, A.; KLOFSTEN M.; MIAN, S. Entrepreneurial Universities: Emerging Models in the New Social and Economic Landscape, **Small Business Economics**, 2016.

GUERRERO, M.; URBANO, D.; GAJON, E. The internal pathways that condition university entrepreneurship in Latin America: an institutional approach. **Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation, and Economic Growth**, v. 24, n. X, p. 89-118, 2014.

GUERRERO, M.; URBANO, D.; GAJON, E. Higher education entrepreneurial ecosystems: exploring the role of business incubators in an emerging economy. **International Review of Entrepreneurship**, v. 15, n. 2, p. 175-202, 2017.

GÜROL, Y.; ATSAN, N. Entrepreneurial Characteristics Amongst University Students. **Education + Training**, v. 48, n. 1, p. 25-38, 2006.

HAHN, D.; MINOLA, T.; GILS, A. V.; HUYBRECHTS, J. Entrepreneurial education and learning at universities: exploring multilevel contingencies. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 29, n. 9-10, p. 945-974, 2017.

HAIBIN, L.; SADAN, K.; ABDULLAH, K. Measuring the Effectiveness of **Entrepreneurship Education**. Hawaii International Conference on System Sciences, 2020.

HAIR Jr. J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de dados**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAIR Jr., J. F.; GABRIEL, M. L. D. S.; PATEL, V. K. Modelagem de Equações Estruturais Baseada em Covariância (CB-SEM) com o AMOS: Orientações sobre a sua aplicação como uma Ferramenta de Pesquisa de Marketing. **Revista Brasileira de Marketing**, Local, v. 13, n. 2, p. 44-55, 2014.

HAIR Jr.; J. F.; HULT, G. T. M.; RINGLE, C.; SARSTEDT, M. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. Los Angeles: Sage publications, 2017.

HAMOUDA, ANGELA AND LEDWITH, COLMAN. A Multidisciplinary Approach to Creating the Entrepreneurial Mindset Amongst Graduates. **Irish Journal of Academic Practice**, Local, v. 5, n. 1, 2016.

HANSEMARK, O. C. The effects of an entrepreneurship programme on need for achievement and locus of control of reinforcement. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 4 n. 1, p. 28-50, 1998.

HASAN, SK. M.; KHAN, E. A.; NABI, N. U. Entrepreneurial education at university level and entrepreneurship development, **Education + Training**, v. 59, n. 7/8, p.888-906, 2017.

HASHIMOTO, M. Um retrato dos centros de empreendedorismo nas IES brasileiras. In: SANTOS, C. A. **Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora**. Brasília: SEBRAE, 2013.

HATT, L. Threshold concepts in entrepreneurship – the entrepreneurs’ perspective, **Education + Training**, v. 60, n. 2, p.155-167, 2018.

HATTAB, H. W. Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intentions of University Students in Egypt. **The Journal of Entrepreneurship**, v. 23, n. 1, p.1-18, 2014.

HEATH, L. **Triangulation: Methodology** – International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2 ed., 2015.

- ETZKOWITZ, H. Innovation Lodestar: The entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament. **Technological Forecasting & Social Change**, v. 123. p. 122–129, 2017.
- HENRY, C.; TREANOR, L. Exploring entrepreneurship education within veterinary medicine: Can it be taught?. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 19, p. 484-499, 2012.
- HENSELER, J.; RINGLE, C. M.; SARSTEDT, M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 43, n. 1, p. 115-135, 2015.
- HENSELER, J.; RINGLE, C. M.; SARSTEDT, M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 43, n. 1, p. 115-135, 2015.
- HENSON, R.K. **Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas**. Annual meeting of the Educational Research Exchange. Texas: A & M University, 2001.
- HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. *Empreendedorismo* 9 Ed. Editora AMGH, 2014.
- HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. **Entrepreneurship**. 9 ed. New York: McGraw Hill, 2013.
- HIXSON, C.; PARETTI, M.; LESKO, J.; MCNAIR, L. **National Collegiate Inventors and Innovators Alliance**. Proceedings of the ... Annual Conference; Hadley: National Collegiate Inventors & Innovators Alliance, 2013.
- HOLCOMB, T. R.; IRELAND, R. D., HOLMES, R. M.; HITT, M. A. Architecture of entrepreneurial learning: exploring the link among Heuristics, Knowledge, and action. **Entrepreneurship: Theory & Practice**, v. 33, n. 1, p. 167-192, 2009.
- HOLLEY, A. C.; WATSON, J. Academic Entrepreneurial Behavior: Birds of more than one feather. **Technovation**, 2017.
- HUESO, A.; AÉN, I.; LIÑÁN, F.; BASUKI, W. The influence of collectivistic personal values on the formation of entrepreneurial intentions. **International Small Business Journal**, 2020.
- HUI-CHEN, C; KUEN-HUNG, T.; CHEN-YI, P. The entrepreneurial process: an integrated model. **Int Entrep Manag J**, 2014.
- HUNTER, L.; LEAN, J. Entrepreneurial learning – a social context perspective: evidence from Kenya and Tanzania, **Journal of Small Business and Enterprise Development** ,2018.
- HUTASUHUT, S.; IRWANSYAH, A. R.; ADITIA, R. Impact of business models canvas learning on improving learning achievement and entrepreneurial intention. **Cakrawala Pendidikan**, Local, v. 39, n. 1, fev., 2020.

HYNES, B. Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non-business disciplines. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 8, p. 10–17, 1996.

IAOCHITE, T. R., COSTA FILHO, R. A., MATOS, M. M., & SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n.1, p. 45-54, 2016.

IBRAHIM, O. A.; DEVESH, S.; UBAIDULLAH, V. Implication of attitude of graduate students in Oman towards entrepreneurship: an empirical study. **Journal of Global Entrepreneurship Research**, 2017.

ISRAR, M.; SALEEM, M. Entrepreneurial intentions among university students in Italy. **Journal of Global Entrepreneurship Research**, v. 8, n. 1, p. 1-20. 2018.

IWU, C. G.; OPUTE, P. A.; NCHU, R.; ERESIA-EKE, C.; TENGEH, R.K.; JAIYEoba, O.; ALIYU, O. A. Entrepreneurship education, curriculum and lecturer-competency as antecedents of student entrepreneurial intention. **The International Journal of Management Education**, v. 43, n. 1, p. 116–120, 2019.

JENA, R. K. Measuring the impact of business management Student’s attitude towards entrepreneurship education on entrepreneurial intention: A case study. **Computers in Human Behavior**, 2020.

JONES, C.; ENGLISH, J. A contemporary approach to entrepreneurship education. **Education + Training**, v. 46, n. 8/9, p. 416–423, 2004.

JONES, P.; PENALUNA, A.; PITTAWAY, L. Entrepreneurship education: A recipe for change? **The International Journal of Management Education**, 2014.

KARADAG, H.; ŞAHIN, F.; TUNCER, B. Big Five Personality Traits, Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Intention: A Configurational Approach. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research**, 2019.

KARIMI, S., BIEMANS, H., LANS, T., MULDER, M., CHIZARI, M. The Role of Entrepreneurship Education in Developing Students’ Entrepreneurial Intentions. Proceedings of WICaNeM 2012, The 10th Wageningen International Conference on Chain and Network Science, Wageningen University, Wageningen, The Netherlands, p. 22., 2012.

KARLSSON, T.; MOBERG, K. Improving perceived entrepreneurial abilities through education: Exploratory testing of an entrepreneurial self-efficacy scale in a pre-post setting. **The International Journal of Management Education**, v. 11. p. 1–11. 2013.

KAUTONEN, T.; GELDEREN, V. M.; FINK, M. Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 39, n. 3, p. 655–674, 2015.

KICKUL, J.; GUNDRY, L.; MITRA, P.; BERCOT, L. Designing with purpose: Advocating innovation, impact, sustainability and scale in social entrepreneurship education. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, v. 1, n. 2, p. 205–221, 2018.

KIRKWOOD, J. Is a Lack of Self-confidence Hindering Women Entrepreneurs? *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, Local, v. 27, n. 2, p. 118-133, 2009.

KLASSEN, R. M.; TZE, V. M.; BETTS, S. M.; GORDON, K. (2010). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, Local, v. 23, n. 1, p. 21-43, 2010.

KLEINE, K. Technology Entrepreneurship, Enriching Entrepreneurship Education The Mads Clausen Institute SDU Technology Entrepreneurship and Innovation Research output: Chapter in Book/Report/Conference proceeding. *Encyclopedia of Educational Innovation*, Springer Nature, 2020.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KOLVEREID, L., Organizational Employment versus Self-Employment: Reasons for Career Choice Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 20, n. 3, p. 23- 31, 1996.

KOLVEREID, L.; ISAKSEN, E. New business start-up and subsequent entry into self-employment. *Journal of Business Venturing*, Local, v. 21, n. 6, p. 866-885, nov., 2006.

KOMARRAJU, M.; SWANSON, J.; NADLER, D. Increased career self-efficacy predicts college students' motivation, and course and major satisfaction. *Journal of Career Assessment*, v. 22, n. 1, pp. 420-432, 2014.

KRAKAUER, P. V. C. **Ensino de empreendedorismo**: estudo exploratório sobre a aplicação da teoria experiencial. 2014, 198 f. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2014.

KRUEGER, N. F.; REILLY, M. D.; CARSRUD, A. L. Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, v. 15, n. 5, p. 411-432, 2000.

KURATKO, D. F. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 29, n. 3, p. 577-598, 2005.

LACKÉUS, M. Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How. *Entrepreneurship Background Paper*, 2015.

LAVIERI, C. Educação empreendedora? In: LOPES, R.M. A. (Org.). **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAW, K. M. Y.; BREZNIK, K. Impacts of innovativeness and attitude on entrepreneurial intention: among engineering and non-engineering students. *Int J Technol Des Educ*, 2017.

LEE, S.H.; WONG, P.K. An exploratory study of technopreneurial intentions: A career

anchor perspective. **Journal of Business Venturing**, v. 19, n. 1, p. 7–28, 2004.

LEEuw, A.; VALOIS, P.; AJZEN, I.; SCHMIDT, P. Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. **Journal of Environmental Psychology**, p. 128-138, 2015.

LEITE, R. F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.5, n.9, p. 539-551, dez., 2017

LEITE, V. P. **O efeito mediador da auto-eficácia empreendedora na relação entre o locus de controlo interno e a intenção empreendedora**. 2011. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

LEMOS, D.; CARIO, S. A. F. Análise da interação universidade-empresa para o desenvolvimento inovativo a partir da perspectiva teórica institucionalista-evolucionária. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v.14, n. 2, p. 361-382, 2015.

LIBERATO, A. C. T. **Educação Empreendedora em Solo Potiguar: Um Novo Caminho para o Ensino Público**. In: SANTOS, C. A. **Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora**. Brasília: SEBRAE, 2013.

LIMA, E., NASSIF, V. M. J., LOPES, R. M. A., SILVA, D. **Educação Superior em Empreendedorismo e Intenções Empreendedoras dos Estudantes** – Relatório do Estudo GUESSS Brasil, 2013-2014. APOE – Grupo de Estudo sobre Administração de Pequenas Organizações e Empreendedorismo, PPGA-UNINOVE. Caderno de pesquisa, n. 2014- 03. São Paulo: Grupo APOE. 2014b.

LIMA, E.; HASHIMOTO, M.; MELHADO, J.; ROCHA, R. Brasil: em busca de uma educação superior em empreendedorismo de qualidade. In: GIMENEZ, F. A. P. et. al. (Org.). **Educação para o empreendedorismo**. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014a.

LIMA, E.; LOPES, R. M. A.; NASSIF, V. M. J.; SILVA, D. Opportunities to Improve Entrepreneurship Education: Contributions Considering Brazilian Challenges. **Journal of Small Business Management**, v. 53, p. 1033-1051, 2015.

LIMA, E.; LOPES, R. M. A.; NASSIF, V. M. J.; SILVA, D. Ser seu Próprio Patrão? Aperfeiçoando-se a educação superior em empreendedorismo. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 419-439, jul./ago., 2015b.

LIMA, L. G.; NASSIF, V. M. J. Similitudes entre teoria social cognitiva, capital psicológico e comportamento empreendedor: uma reflexão teórica. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 18, p. 369-385, jan./dez., 2017.

LIMA, M.; BAUDIER, P. Business model canvas acceptance among french entrepreneurship students: principles for enhancing innovation artefacts in business education. De Boeck Supérieur. **Journal of Innovation Economics & Management**, v. X, n. 23, p. 159-183, 2017.

LIMA; L. G.; NASSIF, V. M. J. Similitudes entre teoria social cognitiva, capital psicológico e comportamento empreendedor: uma reflexão teórica. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 18, p. 369-385, jan./dez., 2017.

LIÑÁN, F. Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions?. **Int Entrep Manag J**, v. 4, n. X, p. 257–272, 2008.

LIÑÁN, F., RODRÍGUEZ-COHARD, J.C. & RUEDA-CANTUCHE, J.M. Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. **Int Entrep Manag J**, v. 7, p. 195–218, 2011.

LIÑÁN, F.; CHEN, Y. Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. **Entrepreneurship: Theory & Practice**, v. 33, n. 3, p. 593-617, 2009.

LIÑÁN, F.; FAYOLLE, A. A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 11, n. 4, p. 907-933, 2015.

LIÑÁN, F.; KRUEGER, N; NABI, G. British and Spanish entrepreneurial intentions: a comparative study. **Revista de Economía Mundial**, v. 33, p. 73-103, 2013.

LIÑÁN, F.; RODRÍGUEZ-COHARD, J. C. Temporal stability of entrepreneurial intentions: a longitudinal study. In: CONGRESS OF THE EUROPEAN REGIONAL SCIENCE ASSOCIATION, 48, 2008, **Liverpool Proceedings...** Liverpool: {s.n}, 2008.

LIÑÁN, F.; RODRÍGUEZ-COHARD, J. C.; RUEDA-CANTUCHE, J. M. Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. **Int Entrep Manag J**, v. 7, n. X, p. 195–218, 2011.

LIÑÁN, F.; RODRÍGUEZ-COHARD, J. C. Assessing the stability of graduates' entrepreneurial intention and exploring its predictive capacity, **Academia Revista Latinoamericana de Administración**, v. 28, p. 77-98, 2015.

LIÑÁN, F.; SANTOS, F. J. Does Social Capital Affect Entrepreneurial Intentions?. **International Atlantic Economic Society**, v. 13, p. 443-453, 2007.

LINDH, I. Entrepreneurial development and the different aspects of reflection, **The International Journal of Management Education**, 2017.

LINGEN, E. V. D.; AMO, B. W.; PETERSEN, I. B. The relationship between entrepreneurial experience and preferred learning styles. Emerald Publishing Limited, **Education + Training**, 2020.

LIZOTE, S. A.; VERDINELLI, M. A.; SILVEIRA, A. Relação entre autoeficácia e competências empreendedoras de gerentes com o desempenho das empresas instaladas em incubadoras tecnológicas de Santa Catarina, Brasil. In: CONGRESSO LATINOIBEROAMERICANA DE GESTÃO DE TECNOLOGIA, 15, 2013. **Anais [...]**, 2013.

LOPES, A. R. **Literacia Empreendedora: impacto da implementação de um programa de empreendedorismo na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Portuguesa, 2013.

LOPES, L. F. D.; BRESCIANI, S. A. T.; JOHANN, D. A.; MOURA, G. L.; ALMEIDA, D. M.; TEIXEIRA, C. S. Modeling entrepreneurial intent as a predictor of frugal innovation in university students. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 13, n. 3, p. 643-663, 2020.

LOPES, L. F. D.; CHAVES, B. M.; FABRICIO, A.; ALMEIDA, D. M.; OBREGON, S. L.; LIMA, M. P.; SILVA, W. V.; CAMARGO, M. E.; VEIGA, C. P.; MOURA, G. L.; SILVA, L. S. C. V.; COSTA, V. M. F. Analysis of Well-Being and Anxiety among University Students. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 17, n. 3874, p. 3874, 2020.

LOPES, M. D. **Rede de interação universidade-empresa: uma análise das barreiras e do potencial nas relações acadêmicas numa universidade mineira**. Belo Horizonte, 2015.

LOPES, R. M. A. **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LOPES, R. M. A. **Ensino de empreendedorismo no Brasil: Panorama, tendências e melhores práticas**. Rio de Janeiro: Alta books, 2017.

LOPES, R. M. A.; LIMA, E. O.; NASSIF, V. M. J. Panorama sobre a educação para o empreendedorismo. IN: LOPES, Rose Mary Almeida (Org.). **Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017. P. 21-54.

LUCAS, W. A.; COOPER, S. Y. Enhancing Self-Efficacy to Enable Entrepreneurship: The Case of Cmi's Connections. **MIT Sloan Working Paper**, p. 4489-04, mai., 2004.

LORTIE, J.; CASTOGIONANNI, G. The theory of planned behavior of entrepreneurship research: what we know and future directions. **International entrepreneurship and management journal**, 2015.

FILION, L. J.; BORGES, C. Dez conselhos para os criadores de empresas. In: SANTOS, C. A. **Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora**. Brasília: SEBRAE, 2013.

LIU, HAIBIN & KULTUREL-KONAK, SADAN & KONAK, ABDULLAH. Measuring the Effectiveness of Entrepreneurship Education. HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 2020. **Anais [...]**, 2020.

LUCAS, W. A.; COOPER, S. Y. Enhancing Self-Efficacy to Enable Entrepreneurship: The Case of CMI's Connections. **MIT Sloan Working Paper**, n. 4489-04, 2004.

LUNDQVIST, M. A.; MIDDLETON, K. L. W. Academic entrepreneurship revisited – university scientists and venture creation, **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 20 n. 3, p. 603-617, 2013.

- MADEIRA, A. B.; LOPES, M.; GIAMPAOLI, V.; SILVEIRA, J. A. G. Análise proposicional quantitativa aplicada à pesquisa em administração. **RAE**, São Paulo, v. 51 n.4, p. 396-410, jul/ago., 2011.
- MANNING, L.; PARROTT, P. The impact of workplace placement on students' entrepreneurial attitude. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, v. 8, n. 1, p. 56-69, 2018.
- MANYAKA-BOSHIELO, S. J. Towards entrepreneurship education: Empowering township members to take ownership of the township economy. **HTS Teologiese Studies/Theological Studies**, Local, v. 75, n. 1, p. 1–7, 2019.
- MARESCH, D.; HARMS, R.; KAILER, N.; WIMMER-WURM, B. The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention of students in science and engineering versus business studies university programs. **Technological forecasting and social change**, v. 104, n. X, p.172-179, 2016.
- MARGAHANA, G. H. Self Efficacy, Self Personality and Self Confidence on Entrepreneurial Intention: Study on Young Enterprises journal of Entrepreneurship Education, v. 22, n. 1, 2019.
- MARKOWSKA, M.; WIKLUND, J. Entrepreneurial Learning Under Uncertainty: Exploring the Role of Self-efficacy and Perceived Complexity. **Entrepreneurship and Regional Development**, 2019.
- MARKUS, M. L. Power, politics and MIS implementation. **Communications of the ACM**, v. 26, n. 6, p. 430-444, 1983.
- MARTENS, C. D. P., FREITAS, H. Influência do ensino de empreendedorismo nas intenções de direcionamento profissional dos estudantes. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 15, p. 71-95, 2008.
- MASANGO, S. G.; LASSALLE, P. What entrepreneurs do? Entrepreneurial action guided by entrepreneurial opportunities and entrepreneurial learning in early internationalising firms. *International Marketing Review*, 2020.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MATLAY, H. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 15, n. 2, p. 382-396, 2008.
- MATOS, F. M. A. S. **Autoeficácia empreendedora durante o processo de gestão empresarial**. 2012. X f. Dissertação – (Mestrado em Empreendedorismo e Criação de Empresas) – Universidade da beira interior Ciências Sociais e Humanas, Covilhã, 2012.
- MATRICANO, D. Higher education and start-up intentions: The role of intellectual capital in entrepreneurial processes. **Industry and Higher Education**, v. 34, n. 3, p. 151–159, 2020.
- MAUER, R.; NEERGAARD, H.; LINSTAD, A. K. Self-efficacy: Conditioning the entrepreneurial mindset. **Revisiting the entrepreneurial mind**, p. 293–317, 2017.

MAVLUTOVA, I.; KRASTIŃŠ, M.; HERMANIS, J.; LEŠINSKIS, K. Student-centered methods in entrepreneurship education to increase entrepreneurial intentions of students. **Littera Scripta**, v. 12, n. 2, 2019.

MAXWELL, J. A. Qualitative Research Design: an interactive approach. 2 ed. **Applied social research methods series**, v. 42, 2005.

MAZIRIRI, E. T.; CHIVANDI, A. Modelling key predictors that stimulate the entrepreneurial performance of small and medium-sized enterprises (SMEs) and poverty reduction: Perspectives from SME managers in an emerging economy. **Independent Research Journal in the Management Sciences**, v. 20, n. 1, 2020.

MCCLELLAND, D. C. Business Drive and National Achievement. **Harvard Business Review**, p. 99-112, jul./ago. 1972.

MCCLELLAND, D. C. **Characteristics of successful entrepreneurs**. In keys to the future of american business. Of the third creativity, innovation and entrepreneurship symposium, u.s. small business administration and the national center for research in vocational education. Framingham, MA: Proceedings, 1986.

MCCLELLAND, D. C. **The Achieving society**. Princeton, NJ: D. Van Norstrand Co. Inc, 1961.

MCMULLEN, J.; KIER, A. You don't have to be an entrepreneur to be entrepreneurial: The unique role of imaginativeness in new venture ideation. **Business Horizons**, 2017.

MEMON, J.; ROZAN, M. Z. A.; ISMAIL, K.; UDDIN, M.; DAUD, D. Mentoring an Entrepreneur: Guide for a Mentor. **SAGE Open**, 2015.

MENDEZ, R. D. R.; RODRIGUES, R. C. M.; CORNÉLIO, M. E.; GALLANI, M. C. B. J.; GODIN, G. Development of an instrument to measure psychosocial determinants of physical activity behavior among coronary heart disease patients **Rev. esc. Enferm**, São Paulo, set., 2010.

MEOLI, A.; FINI, R.; SOBRERO, M.; WIKLUND, J. How entrepreneurial intentions influence entrepreneurial career choices: The moderating influence of social context. **Journal of Business Venturing**, 2019.

MIKIC, M.; SOPTA, M.; HORVATINOVIC, T. The role of entrepreneurial education in the development of entrepreneurship. **Casopis Za Ekonomiju I Trzisne Komunikacije**, Local, v. 8, n. 2, p. 385-395, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petropolis: Vozes, 2012.

MINELLO, I. F. **Resiliência e insucesso empresarial: o comportamento do empreendedor**. Curitiba: Appris, 2014.

MOBERG, K. Assessing the Impact of Entrepreneurship Education: From ABC to PhD. **Copenhagen Business School**, 2014b.

MONTEIRO, S.; ALMEIDA, L.; GARCÍA-ARACIL, A. It's a very different world": work transition and employability of higher education graduates. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MORAIS, E. F. C.; RIBEIRO, R.; CHAWBRAI, A. **Elementos estruturantes para uma política nacional de empreendedorismo**. Brasília: MDIC. 2012.

MOREIRA, L. K. R.; MOREIRA, L.R.; SOARES, M.G. Educação Superior no Brasil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan./jun. 2018

MORIANO, J. A.; GORGIEVSKI, M.; LAGUNA, M. A cross-cultural approach to understanding entrepreneurial intention. **Journal of Career Development**, v. 39, n. 2, p. 162–185, 2012.

MORIANO, J. A.; PALACÍ, F. J. MORALES, J. F. Adaptación y validación en España de la escala de autoeficacia emprendedora. *Revista de Psicología Social*, v. 21, n. 1, p. 51-64, 2006.

MORIANO, J. A.; TOPA, G.; MOLERO, F.; ENTENZA, A. M.; LÉVIY-MANGIN, J. Autoeficacia para el liderazgo emprendedora. **Adaptación y validación de la escala CESE en España**, v. 28, n. 1, p. 171-179, 2012.

MORIGI, J. B. O ensino do empreendedorismo nas instituições de ensino superior (ies) brasileiras: um estudo da prática desenvolvida na universidade estadual do paraná - campus de campo mourão. **Revista Conbrad**, v. 2, n. 1, 2017.

MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Tradu o Juremir Machado da Silva. 4a ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOTA, T. L. N. G. Intera o universidade-empresa na sociedade do conhecimento: reflexões e realidade. **Revista Ciência da informa o**, v. 28, n. 1, 1999.

MUELLER, S. The mature learner: understanding entrepreneurial learning processes of university students from a social constructivist perspective, 2012. Available from OpenAIR@RGU. [online]. Available from: <http://openair.rgu.ac.uk> A thesis submitted in partial fulfilment of the requirement of the Robert Gordon University for the degree of Doctor of Philosophy

MUKESH, H. V.; PILLAI, K. R.; MAMMAN, J. Action-embedded pedagogy in entrepreneurship education: an experimental enquiry. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 8, p. 1679-1693, 2020.

NABI, G.; LI NAN, F.; FAYOLLE, A; KRUEGER, N.; WALMSLEY, A. The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. **Academy of Management: Learning and Education**, v. 16, n. 2, p. 277-299, 2016.

- NABI, G.; LIÑÁN, F.; FAYOLLE, A. The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. **The Academy of Management Learning and Education**, v. 16, n. 2, p. 277–299, 2017.
- NANCY, G.; BOYD, G.; VOZIKIS, S. The Influence of Self-Efficacy on the Development of Entrepreneurial Intentions and Actions, **Copyright by Baylor University**, 1994.
- NASCIMENTO, J. C. H. B.; MACEDO, M. A. S. Modelagem de equações estruturais com mínimos quadrados parciais: um exemplo da aplicação do SmartPLS® em pesquisas em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 3, 2016.
- NASCIMENTO, S.; LIZOTE, S. A.; VERDINELLI, M. A. Características empreendedoras e desempenho organizacional: uma análise com gestores de empresas incubadas. QIX EGEPE – ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS. Edição. 2016. **Anais [...]**, Passo Fundo/RS, 2016.
- NASSIF, V. M. J.; AMARAL, D. J.; PRANDO, R. A. A universidade desenvolve competências empreendedoras? Um mapeamento das práticas de ensino numa universidade brasileira. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 597-628, jul./ago./set, 2012.
- NASSIF, V. M. J.; HASHIMOTO, M.; AMARAL, D. J. Autopercepção de habilidades de planejamento dos empreendedores: evidências de empresários brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estratégia – RIAE**, v. 13, n. 4., out./dez., 2014.
- NDOFIREPI, T. M.; RAMBE, P. A qualitative approach to the entrepreneurship education and intentions nexus: A case of Zimbabwean polytechnic students. **The Southern African Journal of Entrepreneurship and Small Business Management**, v. 10, n. 1, p. 1–14, 2018.
- NDOU, V.; MELE, G.; DEL VECCHIO, P. Entrepreneurship education in tourism: An investigation among European universities. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 16, n. 1, p. 1–10, 2018.
- NECK, H. M.; GREENE, P. G. Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. **Journal of Small Business Management**, v. 49, n. 1, p. 55-70, 2011.
- NECK, H. M.; GREENE, P. G.; BRUSH, C. G. **Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach**. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Co, 2014.
- NECK, H. M.; CORBETT, A. C. The Scholarship of Teaching and Learning Entrepreneurship. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, Local, v. 1, n. 1, p. 8–41, 2018.
- NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling procedures: issues and applications**. Thousand Oaks: Sage. 2003.
- NEVES, L. F. **Um estudo sobre as relações entre percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. 2002. 145 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

NEWBERY, R.; LEAN, J.; MOIZERB, J.; HADDOUD, M. Entrepreneurial identity formation during the initial entrepreneurial experience: **The influence of simulation feedback and existing identity** *Journal of Business Research*, v. 85, n. X, p. 51–59, 2008.

NEWMAN, A.; OBSCHONKA, M.; SCHWARZ, S.; COHEN, M.; NIELSEN, I. Entrepreneurial self-efficacy: A systematic review of the literature on its theoretical foundations, measurement, antecedents, and outcomes, and an agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, v. 110, n. X, p. 403–419, 2019.

NGUYEN, C. Entrepreneurial intention of international business students in Viet Nam: a survey of the country joining the Trans-Pacific Partnership. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 2017.

NGUYEN, T. T. Impact of entrepreneurship environmental support factors to university students' entrepreneurship self-efficacy. *Management Science Letters*, v. 10, p. 1321–1328, 2020.

NOWIŃSKI, W., et al., The Impact of Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-efficacy and Gender on Entrepreneurial Intentions of University Students in the Visegrad Countries. *Studies in Higher Education*, v. 44, n. 2, p. 361-379, 2019.

NOYES, E. Teaching Entrepreneurial Action Through Prototyping: The Prototype-It Challenge. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, v. 1, n. 1, p. 118-134, 2018.

OECD/EU. **Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria, OECD Skills Studies**. Paris: OECD Publishing, 2019.

OKRĘGLICKA, M.; HAVIERNIKOVA, K.; MYNARZOVA, M.; LEMAŃSKA-MAJDZIK, A. Entrepreneurial intention creation of students in Poland, Slovakia and Czechia. *Polish Journal of Management Studies*, v. 15, n. 2 p. 162-172, 2017.

OLIVEIRA, B. M. F.; VIEIRA, D. A.; LAGUÍA, A.; MORIANO, J. A., SOARES, V. J. S. Intenção empreendedora em estudantes universitários: adaptação e validação de uma escala (QIE). *Avaliação Psicológica*, v. 15, n. 2, p. 187-196, 2016.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, T. F.; SILVA, N.; BARDAGI, M. P. Aspectos históricos e epistemológicos sobre crenças de autoeficácia: uma revisão da literatura. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 51, p. 133-153, jan./jun., 2018.

OLOKUNDUN, M. A.; IBIDUNNI, A. S.; PETER, F.; AMAIHIAN, A. B.; OGBARI, M. Entrepreneurship educator's competence on university students' commitment to learning and business plan writing. *Academy of Strategic Management Journal*, v. 16, n. 2, 2017

OZARALLI, N.; RIVENBURGH, N. K. Entrepreneurial intention: antecedents to entrepreneurial behavior in the U.S.A. and Turkey. **Journal of Global Entrepreneurship Research**, 2016.

PADILLA-ANGULO, L.; DÍAZ-PICHARDO, R.; SÁNCHEZ-MEDINA, P.; RAMBOARISON-LALAO, L. Classroom interdisciplinary diversity and entrepreneurial intentions. **Education + Training**, 2019.

PAJARES, F. **Currents directions in Self-efficacy research**. Disponível em: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effchapter.html. 2004.

PARANHOS, R.; FILHO, D. B. F.; ROCHA, E. C.; JÚNIOR, A. S.; FREITAS, D. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, p. 384-411, mai./ago., 2016.

PARREIRA, P. M. S. D.; CARVALHO, C. M. S.; MÓNICO, L. S.; SANTOS, A. S. M. O. P. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 17, n.4, out./dez., 2017.

PASSONI, D.; GLAVAM, R. B. Entrepreneurial intention and the effects of entrepreneurial education: differences among management, engineering, and accounting students. **International Journal of Innovation Science**, 2018.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

PIERCY, N. Evaluating experiential learning in the business context: Contributions to group-based and cross-functional working. **Innovations in Education & Teaching International**, 2013.

PENG, Z.; LU, G.; KANG, H. Entrepreneurial Intentions and Its Influencing Factors: A Survey of the University Students in Xi'an China. **Creative Education**, 2012.

PEPIN, M. **Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire: Une étude de cas collaborative à l'école primaire**. 2015. X f. Tese – (Doutorado em Psicopedagogia) – Universidade, 2015.

PIETROBON, S. R. G. A prática pedagógica e a construção do conhecimento científico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 77-86, jul./dez., 2006.

PINTO, F. A. C. F.; STASCXAK, F. M.; BARBOSA, T. C. L.; SANTANA, J. S. A trajetória da didática no Brasil: entre avanços e retrocessos. **Brazilian Journal of Development Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 11337-11349, mar., 2020.

PIPEROPOULOS, P.; D. DIMOV, Burst Bubbles or Build Steam? Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Intentions. **Journal of Small Business Management**, 2015.

PITTAWAY, L.; COPE, J. Entrepreneurship education: a systematic review of the evidence. **International Small Business Journal**, v. 25, n. 5, p. 479-510, 2007.

PITTAWAY, L.; COPE, J. Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence. **International Small Business Journal**, v. 25, n. 5, p. 479–510, 2007a.

PITTAWAY, L.; COPE, J. Simulating Entrepreneurial Learning Integrating Experiential and Collaborative Approaches to Learning. **Management Learning**, v. 38, n. 2, p. 211–233, 2007b.

PITTAWAY, L.; THORPE, R. A Framework for Entrepreneurial Learning: A Tribute to Jason Cope. **Entrepreneurship and Regional Development**, v. 24, n. 9-10, p. 837–859, 2002.

PIZZATO, C. M. et al. O que são atitudes investigativa e científica, afinal? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, s/l., v. 18, n. 2, p. 342-360, nov., 2019.

POLITIS, D. The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework. **Entrepreneurship Theory and Practice**, p. 399-424, 2005.

POLITIS, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POLITIS, D.; GABRIELSSON, J.; GALAN, N.; ABEBE, S. A. Entrepreneurial learning in venture acceleration programs. **The Learning Organization**, v. 26, n. 6, p. 588-603, 2019.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. Orientações de construção e aplicações de escala na avaliação de crenças de autoeficácia, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, p. 267-278, 2010.

PORTELA, L. H. S. **A interação universidade e empresa na unb: um estudo de caso Brasília**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Econômica de Finanças Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Departamento de Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PORTO, A. **Áreas da vida no trabalho como preditoras da síndrome de Burnout: tradução, adaptação transcultural e validação do modelo AWS-MBIGS**. 2019. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

PORTO, G. S.; JÚNIOR, S. K.; SELAN, B.; BARONI, J. P. M. Rede de interações universidade-empresa no Brasil: uma análise de redes sociais. **Revista de Economia**, v. 37, n. especial, p. 51-84, 2011.

POZZEBON, M.; FREITAS, H. M. R. Pela Aplicabilidade com um maior Rigor Científico dos Estudos de Caso em Sistemas de Informação. **RAC**, v. 2, n. 2, 1998.

PRODANOV, C. C. Metodologia do trabalho científico. In: PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUFFAL, D. F.; RUFFONI, J.; SCHAEFFER, P. R. **Características da interação universidade-empresa no Brasil: motivações e resultados sob a ótica dos envolvidos**. Porto Alegre: Gestão Contemporânea, 2012.

QURESHI, M. S.; SAEED, S. S.; WASTI, S. W. M. The impact of various entrepreneurial interventions during the business plan competition on the entrepreneur identity aspirations of participants Email author Journal of Global Entrepreneurship Research 2016.

RAAB, G.; STEDHAM, Y.; NEUNER, M. Entrepreneurial Potential: An Exploratory Study of Business Students in the U.S. and Germany. **Journal of Business and Management**, Local, v. 11, n. 2, p. 71, 2005.

RAE, D. **Opportunity-Centred Entrepreneurship**, Londres: Palgrave MacMillan, 2015.

RAE, D. Entrepreneurial learning: peripherality and connectedness. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 23, n. 3, p. 486-503, 2017.

RAIJMAN, R., Determinants of Entrepreneurial Intentions: Mexican Immigrants in Chicago. **Journal of Socio-Economics**, v. 30, n. 5, p. 393-411, 2001.

RAMOS, M. P. Métodos Quantitativos e Pesquisa em Ciências Sociais: Lógica e Utilidade do Uso da Quantificação nas Explicações dos Fenômenos Sociais. Mediações. **Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 55-65, 2013.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**, 3 ed., 2005.

RAPIN, M. S. Interação Universidade-Empresa no Brasil: Evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. **Estud. econ.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 211-233, jan./mar., 2007.

RATTEN, V.; USMANIJ, P. Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? **The International Journal of Management Education**, 2020.

RAVINA-RIPOLL, R.; NÚÑEZ-BARRIOPEDRO, E.; GALIANO-CORONIL, A.; TOBAR-PESÁNTEZ, L. B. Towards a happy, creative and social higher education institution: the case of non-profit marketing and business creation subjects at the university of cadiz. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 22, n. 1, 2019.

REINA, F. T.; SANTOS, R. A. Educação Empreendedora: práticas educativas para dinamizar a ascensão pessoal e profissional dos alunos. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v.13, n.1, p. 147-163, jan./jun. 2017.

REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. 2002. Disponível em: www.est.ufmg.br.

RICHARDSON, J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R. J. et al.

(Org.). **Pesquisa Social**. 3 ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012.

RIDEOUT, E. C.; GRAY, D. O. Does Entrepreneurship Education Really Work? A Review and Methodological Critique of the Empirical Literature on the Effects of University-Based Entrepreneurship Education. **Journal of Small Business Management**, Local, v. 51, n. 3, p. 329–351, 2013.

RIGOTTI, T.; SCHYNS, B.; MOHR, G. A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. **Journal of Career Assessment**, v. 16, n. 2, p. 238-255, 2008.

RINGLE, C. M.; SILVA, D.; BIDO, D. S. Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. **REMark – Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 56-73, 2014.

RINGLE, C. M.; WENDE, S.; BECKER, J. M. **SmartPLS 3**. Bönningstedt: SmartPLS, 2015.

CHERNOW, R. Entrepreneurship in American Higher Education. In: Inovação e empreendedorismo na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Innovation and entrepreneurialism in the university**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2006.

ROCHA, A. C.; MACHADO, R.; MORO, S.; HALICKI, Z. Comportamento, atitudes e práticas empreendedoras: um resgate teórico dos pressupostos que abordam a temática. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, v. 1, n. 1, p. 44-60, 2016.

ROCHA, E. L. DE C.; FREITAS, A. A. F. Avaliação do Ensino de Empreendedorismo **RAC**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, art. 5, pp. 465-486, jul./ago., 2014.

ROCHA, M. S. Uma perspectiva para a compreensão da profissão docente no Ensino Médio: a teoria social cognitiva. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, 2014.

ROUNDY, P. T.; BROCKMAN, B. K.; BRADSHAW, M. The resilience of entrepreneurial ecosystems, **Journal of Business Venturing Insights**, 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, C. A. **Desafios da Educação Empreendedora**: Revisitando Schumpeter. Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora. Brasília: SEBRAE, 2013.

SARASVATHY, S. D. **New horizons in entrepreneurship**. Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise: Edward Elgar Publishing, 2008.

SATHEESAN, A, **Training and entrepreneurship development**: relevance and effects (a study in kollam district). 2012. Tese de Doutorado– Universidade de Kerala, 2012.

SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. A Formação de Novos Empreendedores: natureza da aprendizagem e educação empreendedoras. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, Campo Limpo Paulista, v.11, n.3 p. 2-20, 2017.

SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração-RPCA**, Rio de Janeiro. v. 10, n. 3 p. 60-81, 2016.

SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. Mentalidade Empreendedora: Do Modo de Pensar ao Modo de Agir do Indivíduo Empreendedor. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v.6, n.3, p. 495-524, 2017.

SCHAEFER, R.; NISHI, J. M.; GROHMANN, M. Z.; LÖBLER, M. L.; MINELLO, I. F. Valores pessoais, atitudes e intenção empreendedora: um estudo com estudantes de graduação em administração, **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 47, 2017.

SCHAEFFER, P. R.; RUFFONI, J.; PUFFAL, D. Razões, benefícios e dificuldades da interação universidade-empresa. **Revista Brasileira de Inovação**, s/1, v. 14, n. 1, p. 105-134, fev. 2015.

SCHLAEGEL, C.; KOENIG, M. Determinants of entrepreneurial intent: A meta-analytic test and integration of competing models. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 38, n. 2, p. 291–332, 2014.

SECUNDO, G.; CHIUMA, G.; PASSIANTE, G. Entrepreneurial learning dynamics in knowledge-intensive enterprises. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 23, n. 3, p. 366-380, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SHAHAB, Y.; CHENGANG, Y.; ARBIZU, A. D.; HAIDER, M. J. Entrepreneurial self-efficacy and intention: do entrepreneurial creativity and education matter?. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 25, n. 2, p.259-280, 2019.

SHAPER, A.; SOKOL, L. **The Social dimensions of entrepreneurship In Encyclopedia of Entrepreneurship**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc. 1982.

SHERMAN, P. S.; SEBORA, T.; DIGMAN, L. A. Experiential entrepreneurship in the classroom: effects of teaching methods on entrepreneurial career choice intentions. **Journal of Entrepreneurship Education**. 2008.

SHINNAR, R. S.; HSU, D. K.; POWELL, B. C. Self-efficacy, entrepreneurial intentions, and gender: Assessing the impact of entrepreneurship education longitudinally. **The International Journal of Management Education**, 2014.

SHOOK, C. L.; PRIEM, R. L.; MCGEE, J. E. Venture creation and the enterprising individual: A review and synthesis, **Journal of Management**, v. 29, p. 379–399, 2003.

SIEGER, P.; MONSEN, E. Founder, academic, or employee? A nuanced study of career choice intentions. **J. Small Bus. Manag**, 2015.

SILVA, F C.; MANCEBO, R. C.; MARIANO, S. R. H. Educação Empreendedora como Método: O Caso do Minor em Empreendedorismo e Inovação UFF, **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 1, p. 196-216, jan./abr., 2017.

SOLESVIK, M. A Cross-National Study of Personal Initiative as a Mediator between Self-Efficacy and Entrepreneurial Intentions. **Journal of East-West Business**, 2017.

Souitaris, Vangelis & Zerbinati, Stefania & Al-Laham, Andreas. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. **Journal of Business Venturing**, 2007.

SOUZA, C. C. L; SALMEN, H. F.; FERREIRA, K. V. Empreendedorismo no Ensino Superior: o caso Sebrae no DF e Universidade de Brasília. In: SANTOS, C. A. **Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas: Educação**. Brasília: SEBRAE, 2013.

SOUZA, E. C. L; LOPES JR., G. S. Atitude empreendedora em proprietários-gerentes de pequenas empresas: construção de um instrumento de medida. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 11, n. 6, p. 1-21, 2005.

SOUZA, E. C. L. de; CASTRO-LUCAS, C. de S.; ASSIS, S. de A. G.; ZERBINI, T. Métodos, técnicas e recursos didáticos de ensino do empreendedorismo em IES brasileiras. In: SOUZA, E. C. L. de; GUIMARÃES, T. de A. G. (Org.). **Empreendedorismo além do plano de negócio**. 1ed. São Paulo: Atlas, v. 1, p. 200-216, 2005.

SOUZA, E. C. L.; JÚNIOR, G. S. L.; BORNIA, A. C.; ALVES, L. A. R. Atitude empreendedora: validação de um instrumento de medida com base no modelo de resposta gradual da teoria da resposta ao item. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 14, n. 5, 2013.

SOUZA, R. S. **Intenção Empreendedora**: validação de modelo em universidades federais do Mato Grosso do Sul, Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SOLOMON, G.; DUFFY, S.; TARABISHY, A. The state of entrepreneurship education in the United States: a nationwide survey and analysis. **International Journal of Entrepreneurship Education**, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2002.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. **Mixed research methods**. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004.

ST-JEAN, E.; TREMBLAY, M. Mentoring for entrepreneurs: A boost or a crutch? Long-term effect of mentoring on self-efficacy. **International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship**, p. 1–25, 2020.

STAM, E.; SPIGEL, B. Entrepreneurial Ecosystems - Utrecht School of Economics Tjalling C. Koopmans, Research Institute, Discussion Paper, 2016.

FARNY, S.; FREDERIKSEN, S. H.; HANNIBAL, M.; JONES, S. A CULTure of entrepreneurship education. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 28, n. 7-8, p. 514-535, 2016.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

STROE, S., PARIDA, V.; WINCENT, J. Effectuation or causation: An fsQCA analysis of entrepreneurial passion, risk perception, and self-efficacy. **Journal of Business Research**, 2018.

TEIXEIRA, J. L. S. J.; FERREIRA, J. J. M.; SILVEIRA, P.; FARINHA, L.; LUSSUAMO, J. University entrepreneurial intentions: mainland and insular regions – are they different? **Education + Training**, v. 62, n. 2, p. 81-99, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

THOMPSON, E. R. Individual Entrepreneurial Intent: Construct Clarification and Development of an Internationally Reliable Metric, **Entrepreneurship Theory and Practice**, 2009.

TITTEL; A. TERZIDIS, O. Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. **Entrepreneurship Education**, 2020.

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

TORISU, E. M.; FERREIRA, A. C. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. *Ciênc. cogn.* v.14 n.3 Rio de Janeiro nov. 2009.

TOUTAIN, O.; FAYOLLE, A.; PITTAWAY, L.; POLITIS, D. Role and impact of the environment on entrepreneurial learning. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 29, n. 9-10, p. 869-888, 2017.

TRAVIS, J.; FREEMAN, E. Predicting entrepreneurial intentions: incremental validity of proactive personality and entrepreneurial self- efficacy as a moderator. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 20, n. 1, 2017.

TRETYAKOVA, N. T.; LYZHIN, A. I; CHUBARKOVA, E. V.; LUKIYANOVA, M. N. Focus on practical disciplines as a method of developing entrepreneurial mindset. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 23, n. 1, p. 1-9, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO-FERRARI. **Metodologia da ciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

TSCHÁ, E. R.; GOMES, G.; GUERRA, E. Educação Empreendedora de Forma Transversal com Base no Projeto Células Empreendedoras em Pernambuco. IN: LOPES, R. M. A. (Org.). **Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

TSAI, K. H.; CHANG, H. C.; PENG, C. Y. Extending the link between entrepreneurial self-efficacy and intention: A moderated mediation model. **International Entrepreneurship and Management Journal**, 2016.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o meta fenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

UDEOZOR, V. The making of innovative entrepreneurs in business schools: lessons from a resource constrained environment. In: 5TH BIENNIAL CONFERENCE OF THE AFRICA ACADEMY OF MANAGEMENT (AFAM), Lagos, Nigeria, 8-11 January 2020.

GÜR, U.; OYLUMLU, İ. S.; KUNDAY, Ö. A Critical assessment of entrepreneurial and innovative universities index of Turkey: Future directions. **Technological Forecasting & Social Change**, v. 123, p. 161–168, 2017.

URBAN, B.; GALAWÉ, J. The mediating effect of self-efficacy on the relationship between moral judgement, empathy and social opportunity recognition in South Africa. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 26, n. 2, 2020

URBANO, D.; GUERRERO, M.. Entrepreneurial Universities Socioeconomic Impacts of Academic Entrepreneurship in a European Region. **Economic Development Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 40–55, 2013.

URIAS, G. M. P. C.; AZEREDO L. A. S. Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 1 p. 39–67, 2017.

URQUIZA, M. A.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. *Entretextos*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan./jun. 2016.

USHER, E. L. Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: a qualitative investigation. **American Educational Research Journal**, v. 46, n. 1, p. 275-314, 2009.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 4, p. 751-796, 2008.

USMAN, O.; NIA, S. T. The Impact of Entrepreneurship Education, Self Efficacy, Creativity, and Gender on Entrepreneurial Intentions (December 27, 2019).

VAL, E.; GONZALEZ, I.; IRIARTE, I.; BEITIA, A.; LASA, G.; ELKORO, M. A Design Thinking approach to introduce entrepreneurship education in European school curricula, *The Design Journal*, 20:sup1, S754-S766, DOI: 10.1080/14606925.2017.1353022, 2017.

VAN DAM, K.; SCHIPPER, M.; RUNHAAR, P. Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. **Teaching and Teacher Education**, 2010.

VANEVENHOVEN, J.; LIGUORI, E. The Impact of Entrepreneurship Education: Introducing the Entrepreneurship Education Project. **Journal of Small Business Management**, v. 51, n. 3, p. 315–328, 2013.

VAZQUEZ, J. L.; LANERO, A.; GUTIERREZ, P.; GARCIA, M. P. Fostering Entrepreneurship at the University: A Spanish Empirical Study. **Transylvanian Review of Administrative Sciences**, n. 32, p. 252-276, 2011.

VELANES, D. Alguns aspectos sobre o novo espírito científica epistemologia de Gaston Bachelard. **SABERES**, Natal RN, v. 1, n. 16, ago., 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa Em Administração**. 15 ed. 2014.

VIEIRA, S.; HOFFMANN, R. **Estatística Experimental**: Editora Atlas, 179 p., 1989.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v.1, n. 2, mai./ago., 2010.

VODĂ, A. I.; FLOREA, N. Impact of Personality Traits and Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intentions of Business and Engineering Students. Published: 23 February 2019.

VOLLES, B. K.; GOMES, G.; PARISOTTO, I. R. S. Universidade empreendedora e transferência de conhecimento e tecnologia. **REAd**, Porto Alegre, v. 86, n. 1, p. 137-155, jan., 2017.

WANG, T. Exploring the Mode of Entrepreneurship Education Based on the Legal-Business Compound Competency in China. **Frontiers in Psychology**, v. 10, mai., 2019.

WATCHRAVESRINGKAN, K. T. Modeling entrepreneurial career intentions among undergraduates: an examination of the moderating role of entrepreneurial knowledge and skills. **Family and Consumer Sciences Research Journal**, v. 41, n. 3, p. 325-342, 2013.

WATSON, K.; MCGOWAN, P. Rethinking competition-based entrepreneurship education in higher education institutions Towards an effectuation-informed competition model. **Education + Training**, Local, v. 62, n. 1, p. 31-46, 2020.

WENNINGER, H. Student Assessment of Venture Creation Courses in Entrepreneurship Higher Education— An Interdisciplinary Literature Review and Practical Case Analysis. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, v. 2, n. 1, p. 58–81, 2019.

WILSON, F.; KICKUL, J.; MARLINO, D. Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: implications for entrepreneurship education. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 31, n. 3, p. 387-406, 2007.

WOLF, G. Entrepreneurial university: a case study at Stony Brook University, **Journal of Management Development**, v. 36, n. 2, p.286-294, 2017.

WOOD, R., BANDURA, A. Social cognitive theory of organizational management. **Acad. Manag. Rev.**, v. 14, n. 3, p. 361–384, 1989.

YANG, J. H. The Effect of Role Model and Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intention of Korean Juvenile. **Asia-Pacific Journal of Business Venturing and Entrepreneurship**, v. 12, n. 2, p. 1-11, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YUKONGDI, V.; LOPA, N. Z. Entrepreneurial intention: a study of individual, situational and gender differences. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 24, n. 2, p.333-352, 2017.

ZAINUDIN, M. Z.; MOHD REJAB, M. R. Assessing “ME generation’s” Entrepreneurship degree Programmes in Malaysia”, **Education + Training**, p. 508-527, 2010.

ZAMBERI, A. S. The need for inclusion of entrepreneurship education in Malaysia lower and higher learning institutions. **Education +Training**, v. 55 n. 2, p. 191-203, 2013.

ZHANG, X.; ARDASHEVA, Y.; AUSTIN, B. W. Self-efficacy and english public speaking performance: A mixed method approach. **English for Specific Purposes**, 2020

ZHAO, H.; SEIBERT, S. E.; HILLS, G. E. The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. **The Journal of Applied Psychology**, v. 90, n. 6, p. 1265-1272, 2005.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation – A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Org.). **Handbook of self-regulation.**, 2000.

ANEXOS

Caro respondente: Os questionários abaixo fazem parte da pesquisa sobre a implementação de práticas interdisciplinares na educação para o empreendedorismo, e sua influência sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores. As questões têm como objetivo verificar e avaliar os níveis de autoeficácia e intenção empreendedoras e foram desenvolvidas com base nos estudos de Polydoro e Casanova (2010) e Liñán e Chen (2009).

Siga as instruções:

- Leia cuidadosamente cada afirmação e decida qual melhor se aplica a você (considere como você é hoje, e não como gostaria de ser).
- Seja honesto (a) consigo mesmo. Lembre-se de que ninguém faz tudo corretamente, nem mesmo é desejável que se saiba fazer tudo.
- Selecione o número correspondente à afirmação conforme o nível de concordância com relação à questão
- Algumas afirmações podem ser similares, mas nenhuma é exatamente igual.
- Estes questionários se constituem de diferentes etapas em sequência, leia atentamente todas as questões.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO INTENÇÃO EMPREENDEDORA (QIE) DE LIÑÁN E CHEN (2009)

Questionário de Intenções Empreendedoras (QIE) de Liñán & Chen (2009) - parte 1	Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Não concordo nem discordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
1. Para mim, ser um empreendedor traz mais vantagens do que desvantagens	1	2	3	4	5
2. Uma carreira como empreendedor me parece atrativa	1	2	3	4	5
3. Se eu tivesse uma oportunidade e recursos necessários eu gostaria de abrir uma empresa	1	2	3	4	5
4. Ser um empreendedor me traria grande satisfação	1	2	3	4	5
5. Mesmo considerando outras opções, eu preferiria me tornar um empreendedor.	1	2	3	4	5

Questionário de Intenções Empreendedoras (QIE) de Liñán & Chen (2009) - parte 2	Desaprovam a decisão	Desaprovam mais do que aprovam	Não aprovam nem desaprovam	Aprovam mais do que desaprovam	Aprovam a decisão
6. A minha família (como reagiria a decisão de se tornar um empreendedor)	1	2	3	4	5
7. Meus amigos (como reagiria a decisão de se tornar um empreendedor)	1	2	3	4	5
8. Meus colegas (trabalho/faculdade) (como reagiria a decisão de se tornar um empreendedor)	1	2	3	4	5

Questionário de Intenções Empreendedoras (QIE) de Liñán & Chen (2009) - parte 3	Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Não concordo nem discordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
9. Iniciar uma empresa e mantê-la funcionando seria fácil para mim.	1	2	3	4	5
10. Estou preparado para iniciar uma empresa que seja viável financeiramente.	1	2	3	4	5
11. O processo de criação de uma nova empresa é algo que eu posso fazer.	1	2	3	4	5

12. Eu sei como preparar um projeto para criação de uma nova empresa (ex.: plano de negócios).	1	2	3	4	5
13. Conheço os detalhes práticos necessários para se iniciar uma empresa.	1	2	3	4	5
14. Se eu tentasse abrir uma empresa, eu teria uma grande chance de sucesso.	1	2	3	4	5
15. Estou pronto para fazer tudo o que for necessário para me tornar um empreendedor.	1	2	3	4	5
16. Meu objetivo profissional é me tornar um empreendedor.	1	2	3	4	5
17. Farei todos os esforços para criar e manter o meu próprio negócio	1	2	3	4	5
18. Estou decidido em criar uma empresa no futuro	1	2	3	4	5
19. Eu já pensei muito seriamente em iniciar minha própria empresa.	1	2	3	4	5
20. Eu tenho uma intenção real de iniciar uma empresa algum dia.	1	2	3	4	5

ANEXO C – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DA DISCIPLINA: ATITUDE EMPREENDEDORA NA PRÁTICA

Prezado aluno, sua opinião é muito importante. Por favor responda as questões e faça os comentários que achar convenientes.

<p align="center">Expresse suas opiniões sobre a disciplina, conforme as assertivas abaixo:</p>	Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Não concordo nem discordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
ITEM DE AVALIAÇÃO					
SOBRE A DISCIPLINA, NA SUA OPINIÃO...					
No início do semestre os objetivos da disciplina foram colocados de forma clara.	1	2	3	4	5
O conteúdo/objetivo proposto foi cumprido.	1	2	3	4	5
As atividades e metodologias utilizadas em sala de aula foram pertinentes à proposta da disciplina.	1	2	3	4	5
Plano de negócios, Canvas, Design thinking, SWOT, Oficina de pitch... foram pertinentes à proposta da disciplina.	1	2	3	4	5
As bancas (pitches) realizadas contribuíram para o desenvolvimento da ideia de negócio.	1	2	3	4	5
A presença de alunos de diferentes cursos na disciplina foi positiva para o desenvolvimento das atividades.	1	2	3	4	5
A ideia de interdisciplinaridade no trabalho em grupo foi muito importante.	1	2	3	4	5

SOBRE OS PROFESSORES / COLABORADORES					
A metodologia utilizada pelos Professores foi bem conduzida.	1	2	3	4	5
Os Palestrantes/convidados contribuíram para objetivo proposto na disciplina.	1	2	3	4	5
Os Professores manifestaram empenho e atenção aos alunos.	1	2	3	4	5
A presença de Professores de diferentes cursos na disciplina foi positiva para o desenvolvimento das atividades.	1	2	3	4	5
Conhecimento dos Professores acerca do empreendedorismo.	1	2	3	4	5

SOBRE O ALUNO					
O foco da disciplina mudou minha forma de ver o empreendedorismo.	1	2	3	4	5
Depois de ter cursado a disciplina me sinto mais preparado para inserção no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
Me sinto mais preparado para empreender no futuro, a partir dessa disciplina.	1	2	3	4	5
O conjunto disciplina/professores despertou minha vontade de iniciar um negócio.	1	2	3	4	5

Já tinha ideia de iniciar um negócio antes de me matricular na disciplina.

1

2

3

4

5

ESCREVA SUA OPINIÃO GERAL SOBRE A DISCIPLINA ATITUDE EMPREENDEDORA NA PRÁTICA

1- Quais habilidades você julga importantes para um empreendedor?

2- Cite as atividades realizadas na disciplina que mais contribuíram para sua formação:

3- Pontos positivos:

4- Pontos negativos:

5- Comentários, sugestões, elogios ou críticas específicas:

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES

Pesquisa sobre EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR

Dados complementares

1. Gênero: () masculino () feminino 2. Idade: _____ 3. Curso: _____
4. Já participou como aluno de alguma disciplina/capacitação sobre empreendedorismo?
() Sim () Não
5. Qual disciplina e em que curso: _____
6. Exerce alguma atividade empreendedora: _____
7. Tempo de experiência Docente: _____

História de vida

- 1- Fale sobre sua história de vida.
- 2- Comente sobre a atividade de seus pais.
- 3- Comente sobre fatos e experiências marcantes de sua vida.
- 4- Quando mais jovem, o que pensava em fazer na vida?
- 5- Fale sobre o processo de escolha (graduação/futura profissão/docência).

Bloco 1– Quanto ao Indivíduo Empreendedor

- 6- Comente sobre as características ou habilidades importantes para que um indivíduo seja considerado empreendedor. (Qual sua percepção sobre o que é um indiv. Empreendedor?)
- 7- Fale sobre as habilidades que julga indispensáveis para um empreendedor, e o quanto se julga preparado para ensinar tais habilidades.
- 8- Fale sobre o processo de educação para o empreendedorismo em universidades. (E com relação à UFSM)
- 9- Comente sobre como você se sente capaz para ensinar o empreendedorismo. (E as dificuldades deste processo de ensinar)
- 10- E quanto ao Professor atuar como disseminador da educação para o empreendedorismo, argumente sobre como esse processo de educação acontece.

Bloco 2– Quanto à Disciplina Atitude Empreendedora na Prática

- 11- Comente sobre a concepção da disciplina Atitude Empreendedora na Prática. (características/diferenciais Como foi estruturada)
- 12- Fale sobre o foco, finalidade, objetivos e propósito da disciplina Atitude Empreendedora na Prática.
- 13- Fale sobre a presença de professores de diferentes cursos e de alunos de diferentes cursos na disciplina.
- 14- Comente sobre a utilização de práticas interdisciplinares na educação para o empreendedorismo. (Quais práticas?)
- 15- Relate a forma como tais práticas foram aplicadas na Disciplina Atitude Empreendedora na Prática. (Comente sobre a maneira como você cria e implementa novas ideias e busca novas maneiras de atingir objetivos).

Bloco 3 – Quanto à Autoeficácia e Intenção Empreendedora

- 16- Fale sobre a possibilidade de aumentar a intenção do aluno em empreender. Como?
- 17- Relate sobre os aspectos comportamentais mais importantes, na sua visão, para o aluno empreender.
- 18- Fale sobre a possibilidade de aumentar a crença do aluno em sua capacidade de empreender. Como?
- 19- Comente sobre as atividades desenvolvidas na disciplina que julga relevantes para a Intenção e crença do aluno na capacidade empreender. Discorra sobre os resultados de tais atividades.
- 20- Fale sobre sua função enquanto professor desta disciplina, evidenciando sua contribuição, dificuldades e estímulos para ministrar a disciplina.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE TERMO DE
CONFIDENCIALIDADE**

Título da Tese: **EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS
EDUCACIONAIS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR**

Pesquisador Responsável/Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes

Doutorando: Estêvão da Silva Marinho

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Ciências Administrativas

Local de realização da pesquisa: Brasil

Sujeitos envolvidos: Alunos de graduação da UFSM matriculados na disciplina Atitude Empreendedora na Prática e Docentes da disciplina.

Local da coleta de dados: As informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e será mantida sobre posse dos pesquisadores por um período de cinco anos ficando armazenada na sala do professor orientador no CCSH - prédio 74 C, sala de número 4213, situada no Departamento de Administração, na Avenida Roraima, número 1000, UFSM, Camobi, Santa Maria, CEP 97105-970. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto será revisado e solicitará aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Santa Maria _____, de _____ de 2018.

Estêvão da Silva Marinho
Doutorando em Administração

Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes
Orientador

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Título da Tese: EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR****Doutorando:** Estêvão da Silva Marinho**Professor Orientador:** Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Ciências Administrativas**Telefone para contato:** (55) 99722-2620 **E-mail:** estevão.marinho@hotmail.com **Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria

Prezado (a) Entrevistado (a): Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR**

Por gentileza queira responder às perguntas desta entrevista de forma voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Cabe ao pesquisador responder todas as suas dúvidas antes de sua decisão em participar da presente pesquisa. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar a implementação de práticas interdisciplinares na educação para o empreendedorismo, e sua influência sobre a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de graduação de uma IFE, na visão de alunos e professores.

Procedimentos - Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas nas respostas às perguntas formuladas para a realização da entrevista e como respondente dos questionários sobre autoeficácia e intenção empreendedoras.

Benefícios – Colaborar com um melhor entendimento sobre a introdução de atividades relacionadas à educação para o empreendedorismo em universidades, bom como para o aperfeiçoamento da interação universidade-empresa.

Riscos – A participação não representará qualquer risco de ordem física para você. No entanto, caso você venha a sentir algum desconforto emocional, os pesquisadores se comprometem em encaminhá-lo para uma consulta com um profissional qualificado, assim

como acompanhá-lo junto a este serviço.

Sigilo - As informações fornecidas por você terão privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. O instrumento receberá um código individual para cada respondente, a fim de manter o anonimato dos gestores das empresas, para que se possa identificar o mesmo respondente de cada instrumento no momento de interpretação dos dados.

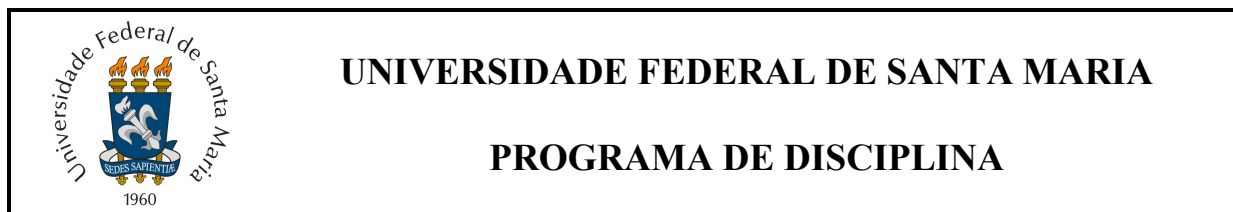
Ciente e de acordo com os termos anteriormente expostos, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 2018.

Assinatura do pesquisado

Pesquisador responsável

**APÊNDICE D – EXEMPLO DE EMENTA DISCIPLINA ATITUDE
EMPREENDEDORA**



DEPARTAMENTO:

BIOLOGIA

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	(T – P)
DCG1052	ATITUDE EMPREENDEDORA I NA BIOLOGIA	(2-2)

OBJETIVOS - Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:

Criar novas oportunidades profissionais através da idealização de projetos e dinâmicas inovadoras para a Biologia. Proporcionar situações reais e condições para que o aluno discuta e analise os princípios fundamentais do empreendedorismo, direcionando-o ao desenvolvimento de habilidades desta natureza para a Biologia. Desenvolver competências para o reconhecimento e aproveitamento de oportunidades de negócio próprio ou de atuação empreendedora em organizações de terceiros. Capacitar o aluno a entender, dominar e utilizar os conhecimentos e situações vivenciadas na prática profissional, relacionadas a aspectos múltiplos que envolvam inovação e tomada de ação e atitude.

PROGRAMA:

UNIDADE 1 – O EMPREENDEDORISMO

- 1.1 – Conceituação e origem.
- 1.2 – Importância.
- 1.3 – Empreendedorismo no Brasil.

UNIDADE 2 – COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR


- 2.1 - Relacionamento e Liderança integradora.
- 2.2 - Trabalho em Equipe.
- 2.3 - Intraempreendedorismo versus empreendedorismo.
- 2.4 - Depoimento de profissionais empreendedores na Biologia.

UNIDADE 3 - GERAÇÃO DE IDEIAS E CRIATIVIDADE

- 3.1 - Ideia versus Oportunidade.
- 3.2 - O papel da criatividade nas organizações.
- 3.3 - Método de resolução de problemas.

UNIDADE 4 - PROJETOS DE EMPREENDIMENTOS

- 4.1 - Conceituação e importância.
- 4.2 - Estrutura e conteúdo do projeto.

	DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA		
		ATITUDE EMPREENDEDORA I NA BIOLOGIA	(2-2)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. BIRLEY, Sue; MUZYKA, Daniel F. **Dominando os desafios do empreendedor.** São Paulo: Makron Books, 2001.
2. DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa.** 11. ed. São Paulo: Cultura, 1999.
3. DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo corporativo: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar em organizações estabelecidas.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
4. PINCHOT, Gifford; PELLMAN, Ron. **Intra-empendedorismo na prática: um guia de inovação nos negócios.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
5. PESCE, Bel. **A menina do Vale: como o empreendedorismo pode mudar a sua vida.** São Paulo: Casa da Palavra, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRITTO, Francisco; WEVER, Luiz. **Empreendedores brasileiros: vivendo e aprendendo com grandes nomes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios.** Rio de Janeiro: Campus, 2001.

MINTZBERG, Henry. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

HISRIC, Robert D.; PETERS, Michael P. **Empreendedorismo.** 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

PINCHOT III, Gifford. **Intrapreneuring: por que você não precisa deixar a empresa para tornar-se um empreendedor.** São Paulo: Harbra, 1989.

ORWELL, George. **Revolução dos Bichos.** Edendo Castigat Mores. 2000.

HUTCHENS, David. **O Dilema dos Limingues. Vivendo com um propósito, liderando com visão.** Best Seller

TASCHLIN, FRANK. **Era Urso? Tradução e Adaptação Edras do Nascimento.** 3ª Ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

Observação: A disciplina ATITUDE EMPREENDEDORA II NA BIOLOGIA será desenvolvida com base no feedback dado pelos alunos ao cursar a disciplina ATITUDE EMPREENDEDORA I NA BIOLOGIA.

Data: __/__/__

Data: __/__/__

APÊNDICE E – ROTEIRO DE EXECUÇÃO DA DISCIPLINA

Caracterização da disciplina AEP

Características	Descrição	Ação
Reuniões periódicas	Planejamento e definição e adequações das práticas adotadas.	Reuniões periódicas, buscando ajustes com base nos feedbacks, definindo as atividades e o respectivo responsável. Além de deliberações sobre possíveis convidados e palestrantes.
Divulgação	Folder informativo.	Divulgação nos centros de ensino e página da disciplina na internet.
Interdisciplinaridade	Professores de 5 áreas diferentes e alunos de 5 ou mais áreas.	Buscar equilíbrio no quantitativo de alunos de cada área.
Formação de grupos interdisciplinares	Grupos formados por um aluno de cada curso.	Fortalecer a interdisciplinaridade.
Integração/interação da turma	Dinâmicas, jogos, desafios ou competições entre os grupos.	Torre de marshmallow, árvore da ética.
Ideação	Brainstorming	Instigar os alunos a buscarem soluções para problemas reais da sociedade.
Oficinas	Design Thinking	Promover um nivelamento acerca do conteúdo mínimo e formato das apresentações.
Ferramentas de gestão	Canvas,	Diminuição do tempo de preenchimento de um plano de negócios completo.
Primeira Validação	Banca interna	Simular uma avaliação da ideia, sugerindo ajustes ou cancelamento.
Palestras	Empresários e ex-alunos	Trazer a visão e experiências de empresários locais e ex-alunos da disciplina.
Avaliação final	Pitch	Apresentação dos projetos para uma banca externa (empresários e possíveis investidores)
Monitoramento contínuo	Instrumentos de avaliação e feedbacks	Proporcionar periodicamente ao aluno a oportunidade de expressar sua opinião acerca das práticas desenvolvidas na disciplina

Tabela 44 – Fases, e metodologias aplicadas na disciplina AEP

Fase	Descrição	Metodologias aplicadas
Divisão, construção e integração	Afastar alunos do mesmo curso, tirando-os da zona de conforto.	Os lugares na sala de aula são estruturados de maneira que cada aluno de cada curso já tenha um lugar predefinido.
	Formar grupos interdisciplinares, buscando unir áreas diferentes que se complementem na execução do projeto.	Distribuir os alunos aleatoriamente, dentro do possível, com apenas um aluno de cada curso
	Promover a integração entre os alunos dos grupos interdisciplinares. Possibilitando o surgimento de líderes dentro dos grupos.	Árvore da ética; Torre de marshmallow; dinâmicas de grupo, Times orientados para resultados.

Ideação livre e integração	Desenvolver possíveis soluções para tais problemas. (Criatividade)	Brainstorm; Estudos de caso, competições; experimentação; fazer com que os alunos pensem em problemas reais (sociais, tecnológicos, processuais, etc.).
	Eleger um problema e sua possível solução. (Persuasão)	
Desenvolvimento da ideia	Refletir sobre as consequências, impacto e viabilidade das propostas, propondo soluções alternativas. Aplicabilidade no mercado.	Mapa da empatia; Contato com empresas incubadas; Design thinking; Matriz SWOT. (Busca de oportunidades).
Desenvolvimento da comunicação.	Tornar a comunicação dos alunos mais eficaz, desenvolvendo habilidades orais e de expressão, voltadas para apresentações e reuniões.	Oficina de pitch; Minicursos sobre expressão e oratória, Treinamento para comunicação criativa.
Primeira validação da ideia	Validar a ideia perante uma banca, testando as habilidades de síntese e expressão da ideia. Tomada de decisão sobre abandonar, pivotar ou manter a ideia.	Pitch (banca interna); Rodas de conversas com entidades que promovem o empreendedorismo.
Aprimoramento da ideia	Desenvolver a capacidade de planejamento estratégico e gestão de um novo empreendimento.	Oficina sobre contabilidade; Modelo Canvas; Marketing; Palestras com empreendedores; Workshops.
Segunda avaliação	Submeter a ideia de negócio em formato Business Model Canvas a avaliação de especialistas.	Pitch final (banca externa)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)