

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

**EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CARACTERÍSTICAS E  
ATITUDES DE DISCENTES E DOCENTES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**CRISTIANE KRÜGER**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2016**



# **EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CARACTERÍSTICAS E ATITUDES DE DISCENTES E DOCENTES**

**Cristiane Krüger**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração, Linha de Pesquisa em Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**.

**Orientador: Prof. Dr. Italo Fernando Minello**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2016**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Krüger, Cristiane  
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CARACTERÍSTICAS E ATITUDES DE  
DISCENTES E DOCENTES / Cristiane Krüger.- 2016.  
198 p.; 30 cm

Orientador: Italo Fernando Minello  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Administração, RS, 2016

1. Empreendedorismo 2. Educação empreendedora 3.  
Comportamento empreendedor 4. Características  
comportamentais empreendedoras 5. Atitude empreendedora  
I. , Italo Fernando Minello II. Título.

---

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Cristiane Krüger. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Dr. Zamenoff, nº 1097, apto 304, Bairro Nossa Senhora Medianeira, Santa Maria, RS.  
CEP: 97015-180

Fone (0xx)55 8147-7508; E-mail: [cris.kruger@hotmail.com](mailto:cris.kruger@hotmail.com).



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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CARACTERÍSTICAS E ATITUDES  
DE DISCENTES E DOCENTES**

elaborada por  
**Cristiane Krüger**

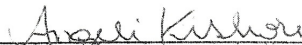
como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Administração

**COMISSÃO EXAMINADORA:**



---

Italo Fernando Midello, Dr. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)



---

Ângeli Kishore, Dra. (IFSP)



---

Vania de Fátima Barros Estivalate, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 29 de dezembro de 2016.



## DEDICATÓRIA

*Agradeço a minha família, que mesmo longe sempre me apoio em minhas escolhas. - Estou inteira! E porque estou inteira, reparto-me de muitos obrigados que devo a cada um que cuidou de mim nesses tempos de escrivência. Meu muito obrigado!*



## **AGRADECIMENTOS**

*A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, devido ao auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão de mais esta etapa e, de uma maneira especial, agradeço:*

*- ao meu orientador Prof. Italo pela oportunidade, pela confiança em mim depositada, e pela pessoa humana, incentivadora e dedicada. As exigências, sim, eram muitas, mas sua dedicação e paciência eram ainda maior. - Italo, sou eternamente grata por ter sido tua orientanda, cresci muito profissionalmente e ainda mais como pessoa. Espero que essa amizade perdure por muito tempo!*

*- aos meus pais Verner e Edel pelo afeto e apoio em todos os momentos, sempre acreditaram na minha capacidade, estavam na torcida, mesmo sem saber ao certo do que se tratava! - Tudo que conquistei na minha vida é para vocês!*

*- ao meu companheiro de jornada Lucas, pelo amor incondicional, dedicação, carinho, paciência, compreensão e pela força que mutuamente necessitamos em todos os momentos dessa caminhada;*

*- as minhas amigas, que souberam entender minha ausência e que sempre me apoiaram;*

*- aos colegas do GPECOM, que demonstraram que a união faz a força. Sempre estavam à disposição para me auxiliar;*

*- ao pessoal da UFSM-FW, Silvane, Eliane e Cleomar que me acolheram quando necessitei e especialmente aos professores que colaboraram com a pesquisa;*

*- aos professores e a secretária Jeanne do Programa de Pós-Graduação em Administração por contribuírem de uma forma ou de outra para a conquista desse título;*

*- aos colegas do mestrado pelo companheirismo nessa árdua etapa;*

*- à CAPES, pelo apoio financeiro, pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo;*

*Enfim, a todos aqueles que fazem parte da minha vida e que são essenciais para eu ser, a cada dia, uma pessoa melhor.*

*-Saibam, esta vitória também é de vocês!*



*“Ninguém ignora tudo.  
Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre”.*

*(Paulo Freire)*





## RESUMO

### EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CARACTERÍSTICAS E ATITUDES DE DISCENTES E DOCENTES

AUTORA: CRISTIANE KRÜGER

ORIENTADOR: ITALO FERNANDO MINELLO

Este estudo teve como objetivo analisar a relação de características e atitudes de discentes e docentes da Universidade Federal de Santa Maria, campus de Frederico Westphalen, diante da perspectiva de educação empreendedora. Foi realizado um estudo qualitativo e quantitativo, do tipo exploratório, descritivo, baseado em pesquisa teórico-empírica e triangulação dos dados. A primeira etapa da pesquisa, denominada pesquisa informal, identificou os docentes que, na opinião dos alunos, desenvolvem atividades singulares em sala de aula. A partir da pesquisa informal foram selecionados os dois docentes mais mencionados em cada curso para a realização das entrevistas, que utilizou um roteiro semiestruturado. Para análise qualitativa dos dados, empregou-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Desta análise emergiram categorias como preparação e didática, o ensino como prioridade, preocupação diante do processo de ensino, motivação docente e comportamento docente e discente. Para a abordagem quantitativa foi aplicado o questionário de Características Comportamentais Empreendedoras (CCE's), desenvolvido por McClelland (MANSFIELD et al., 1987) e o Instrumento para Medida da Atitude Empreendedora (IMAE) desenvolvido por Souza e Lopez Jr. (2005). Participaram da pesquisa informal 410 alunos de graduação, das entrevistas 12 docentes e responderam aos instrumentos 597 discentes de graduação e os 12 docentes entrevistados. A consistência interna das escalas foi avaliada pelo Coeficiente de Alfa Cronbach, atestando fidedignidade para a medida e avaliação dos construtos. Os dados foram analisados a partir de testes estatísticos. Com relação aos resultados dos questionários infere-se que as características comportamentais empreendedoras com menor média dentre os alunos foram correr riscos calculados e persistência; para os docentes foram correr riscos calculados e persuasão e redes de contatos. Quanto a atitude empreendedora, discentes e docentes apresentaram as quatro dimensões pesquisadas, com média de pontuação positiva e próxima ao limite máximo. A associação das duas abordagens foi realizada pela técnica de triangulação de dados. Constatou-se que os discentes reconhecem os docentes que desenvolvem atividades singulares, evidenciou-se a necessidade de capacitação dos docentes da UFSM-FW, em relação a práticas que intensifiquem as características e atitudes empreendedoras por meio da educação empreendedora. Como resultado, verificou-se ainda similitude entre as características e atitudes de discentes e docentes, estes possuem as dez características empreendedoras, no entanto com baixa intensidade (entre 15 a 20 pontos), quando a pontuação máxima é 25. As dimensões de atitude empreendedora obtiveram pontuações satisfatórias entre os sujeitos pesquisados, exceto a dimensão planejamento que foi mais forte entre os docentes. Diante dos resultados evidenciados infere-se a necessidade de reflexão quanto as atividades já realizadas pelos docentes entrevistados, no intuito de possibilitar o aprimoramento dessas atividades e disseminação entre os demais docentes da instituição, visto que menos da metade dos docentes foram citados como singulares na pesquisa informal, possibilitando práticas aderentes ao desenvolvimento das características e atitudes empreendedoras, pois no momento em que se aperfeiçoam tais práticas, proporciona-se à discentes e docentes uma forma diferente de aprendizagem, em direção a educação empreendedora.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo. Educação empreendedora. Características comportamentais empreendedoras. Atitude empreendedora.



## ABSTRACT

### ENTREPRENEURIAL EDUCATION: CHARACTERISTICS AND ATTITUDES OF STUDENTS AND TEACHERS

AUTHOR: CRISTIANE KRÜGER  
ADVISOR: ITALO FERNANDO MINELLO

This study objective to analyze the relationship of characteristics and attitudes of students and faculty of the Federal University of Santa Maria, Frederico Westphalen campus, from the perspective of entrepreneurial education. A qualitative and quantitative, exploratory, descriptive study was carried out, based on theoretical-empirical research and data triangulation. The first stage of the research, called informal research, identified teachers who, in the students' opinion, develop singular activities in the classroom. From the informal research were selected the two most mentioned teachers in each course for the interviews, which used a semi-structured script. For the qualitative analysis of the data, the content analysis method was used (BARDIN, 2011). From this analysis emerged categories such as preparation and didactics, teaching as a priority, concern regarding the teaching process, teacher motivation and teacher and student behavior. For the quantitative approach, the questionnaire on Entrepreneurial Behavioral Characteristics (CCE's) developed by McClelland (MANSFIELD et al., 1987) and the Entrepreneurial Attitude Measurement Instrument (IMAE) developed by Souza and Lopez Jr. (2005) were applied. A total of 410 undergraduate students participated in the informal survey, of the interviews 12 teachers and 597 undergraduate students and 12 teachers answered the instruments. The internal consistency of the scales was evaluated by the Alfa Cronbach Coefficient, attesting reliability to the measurement and evaluation of the constructs. Data were analyzed from statistical tests. Regarding the results of the questionnaires, it was inferred that the entrepreneurial behavioral characteristics with lower average among the students were calculated risks and persistence; For the teachers were to take calculated risks and persuasion and networks of contacts. As for the entrepreneurial attitude, students and teachers presented the four dimensions surveyed, with average positive scores and close to the maximum limit. The association of the two approaches was performed by the data triangulation technique. It was verified that the students recognize the professors that develop singular activities, evidenced the need of training of the teachers of the UFSM-FW, in relation to practices that intensify the characteristics and entrepreneurial attitudes through the entrepreneurial education. As a result, there was still similarity between the characteristics and attitudes of students and teachers, these have ten entrepreneurial characteristics, however with low intensity (between 15 and 20 points), when the maximum score is 25. The dimensions of entrepreneurship Obtained satisfactory scores among the subjects surveyed, except for the planning dimension that was the strongest among the teachers. In view of the results evidenced, it is necessary to reflect on the activities already carried out by the teachers interviewed, in order to enable the improvement of these activities and dissemination among the other teachers of the institution, since less than half of the teachers were cited as singles in the research Informal, enabling practices adhering to the development of entrepreneurial characteristics and attitudes, because at the moment in which these practices are perfected, students and teachers are offered a different form of learning, towards entrepreneurship education.

**Keywords:** Entrepreneurship. Entrepreneurial education. Entrepreneurial behavioral characteristics. Entrepreneurial attitude.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Objetivos da Educação Empreendedora.....	36
Quadro 1 - Aspectos para a formação de empreendedores.....	39
Figura 2 – Publicações por ano.....	41
Figura 3 - Características comportamentais empreendedoras.....	49
Figura 4 - Teoria do comportamento planejado.....	53
Figura 5 - Características comportamentais e dimensões.....	54
Quadro 2 – Matriz de amarração da pesquisa.....	63
Figura 6 – Síntese do método de pesquisa.....	64
Quadro 3 – Roteiro para a pesquisa informal.....	67
Figura 7 - Processo metodológico da abordagem qualitativa.....	73
Quadro 4 – Questões e características do instrumento das CCE’s.....	75
Quadro 5 – Fator de correção para as CCE’s.....	76
Quadro 6 – Questões e dimensões do IMAE.....	76
Figura 8 - Processo metodológico da abordagem quantitativa.....	78
Figura 9 – Triangulação.....	79
Quadro 7 – Dados da pesquisa informal referente aos docentes mais citados.....	83
Quadro 8 – Protocolo de entrevistas.....	87
Quadro 9 – Categoria “preparação e didática”.....	93
Quadro 10 – Categoria “o ensino como prioridade”.....	97
Quadro 11 – Categoria “preocupação diante do processo de ensino”.....	101
Quadro 12 – Categoria “motivação docente”.....	104
Quadro 13 – Categoria “comportamento docente”.....	108
Quadro 14 – Categoria “comportamento discente”.....	111
Quadro 15 – Sumarização dos resultados da abordagem qualitativa.....	114
Figura 10 – Nuvem de palavras: entrevistas com docentes.....	117
Quadro 16 - Análise da frequência dos dados faltantes – docentes.....	119
Quadro 17 – Estatística descritiva – docente.....	120
Figura 11 – Média das características comportamentais empreendedoras – docentes.....	121
Figura 12 - Intensidade das características comportamentais empreendedoras – docentes.....	122
Figura 13 – Média da atitude empreendedora – docentes.....	123
Quadro 18 – Teste de normalidade Shapiro-Wilk.....	124
Quadro 19 – Interpretação dos valores do coeficiente de correlação.....	125
Quadro 20 – Correlação das características comportamentais e atitude empreendedora – docentes.....	126
Quadro 21 – Análise de frequência dos dados faltantes – CCE’s.....	128
Quadro 22 – Análise de frequência dos dados faltantes – IMAE.....	129
Figura 14 – Resumo dos dados omissos – dados demográficos.....	130
Figura 15 – Resumo dos dados omissos – CCE’s.....	130
Figura 16 – Resumo dos dados omissos – IMAE.....	131
Quadro 23 – Estatística descritiva – discentes.....	132
Figura 17 – Média das características comportamentais empreendedoras – discentes.....	133
Figura 18 – Intensidade das características comportamentais empreendedoras – discentes.....	134
Figura 19 – Média da atitude empreendedora – discentes.....	135
Quadro 24 – Extração de fatores – CCE’s.....	136
Figura 20 - Gráfico de escarpa – CCE’s.....	137
Quadro 25 – Matriz de coeficientes das cargas fatoriais – CCE’s.....	138

Quadro 26 – Correlação das características comportamentais e atitude empreendedora – discentes.....	139
Figura 21 - Comparação de médias CCE’s “disciplina de empreendedorismo” .....	140
Figura 22 – Comparação de médias CCE’s “trabalho”.....	140
Quadro 27 - Comparação de médias atitude empreendedora.....	141
Quadro 28 – Associação entre o que os discentes falam (pesquisa informal) e o que os docentes fazem (entrevistas).....	142
Figura 23 – Associação entre as demandas discentes, características e atitudes empreendedoras dos discentes e atividades empreendedoras realizadas pelos docentes.....	147
Figura 24 – Comparativo das CCE’s de docentes e discentes.....	150
Figura 25 – Associação de intensidades das CCE’s de docentes e discentes.....	151
Quadro 29 – Sumarização das intensidades consideradas inexistentes, muito baixa e baixa..	154
Figura 26 – Comparação IMAE docentes e discentes.....	155

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Áreas temáticas no estudo sobre educação empreendedora.....	40
Tabela 2 – Principais países.....	41
Tabela 3 – Principais idiomas.....	42
Tabela 4 – Totais da pesquisa informal.....	66
Tabela 5 – Frequência e percentual de menções dos docentes definidos para as entrevistas.....	85
Tabela 6 – Fator de correção CCE's – docentes.....	118
Tabela 7 – Totais de respondentes.....	127
Tabela 8 – Fator de correção.....	128





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCE's	Características Comportamentais Empreendedoras
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IMAE	Instrumento de Medida da Atitude Empreendedora
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
GUESS	<i>Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MSI	<i>Management Systems International</i>
PEC's	<i>Personal Entrepreneurial Characteristics</i>
PIB	Produto Interno Bruto
RS	Rio Grande do Sul
SIE	Sistema de Informações para o Ensino
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TAT	<i>Thematic Aperception Test</i>
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSM-FW	Universidade Federal de Santa Maria, unidade de Frederico Westphalen
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional das Nações Unidas



## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	181
APÊNDICE B – Termo de confidencialidade.....	183
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	185
APÊNDICE D – Aprovação do comitê de ética.....	187
APÊNDICE E – Dados da pesquisa informal.....	189



## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Questionário CCE's de McClelland (MANSFIELD et al., 1987).....	195
ANEXO B – Questionário de Atitude Empreendedora de Souza e Lopez Jr. (2005).....	197



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>27</b>
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA.....	29
1.2. OBJETIVOS.....	29
<b>1.2.1. Objetivo geral.....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.2. Questões de pesquisa.....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.3. Objetivos específicos.....</b>	<b>30</b>
1.3. JUSTIFICATIVA.....	30
1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO.....	33
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>35</b>
2.1. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA.....	35
<b>2.1.1. Educação empreendedora na pesquisa atual.....</b>	<b>39</b>
2.2. COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR.....	44
<b>2.2.1. Características comportamentais empreendedoras.....</b>	<b>45</b>
2.2.1.1. <i>Características comportamentais empreendedoras na pesquisa atual.....</i>	<i>50</i>
<b>2.2.2. Atitude empreendedora.....</b>	<b>51</b>
2.2.2.1. <i>Atitude empreendedora na pesquisa atual.....</i>	<i>55</i>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>59</b>
3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	59
<b>3.1.1. Abordagem qualitativa.....</b>	<b>65</b>
3.1.1.1. <i>Pesquisa informal de dados.....</i>	<i>65</i>
3.1.1.1.1. <i>Sujeitos da pesquisa informal.....</i>	<i>66</i>
3.1.1.1.2. <i>Coleta de dados da pesquisa informal.....</i>	<i>66</i>
3.1.1.1.3. <i>Análise de dados da pesquisa informal.....</i>	<i>67</i>
3.1.1.2. <i>Unidades de análise da abordagem qualitativa.....</i>	<i>68</i>
3.1.1.3. <i>Coleta de dados da abordagem qualitativa.....</i>	<i>68</i>
3.1.1.4. <i>Análise dos dados da abordagem qualitativa.....</i>	<i>69</i>
<b>3.1.2. Abordagem quantitativa.....</b>	<b>74</b>
3.1.2.1. <i>População e amostra.....</i>	<i>74</i>
3.1.2.2. <i>Coleta dos dados da abordagem quantitativa.....</i>	<i>74</i>
3.1.2.3. <i>Análise dos dados da abordagem quantitativa.....</i>	<i>77</i>
<b>3.1.3. Triangulação.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1.4. Aspectos éticos.....</b>	<b>80</b>
<b>4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>81</b>
4.1. ANÁLISE DA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	81
<b>4.1.1. Pesquisa informal de dados.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1.2. Definição dos entrevistados.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1.3. Realização das entrevistas.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1.4. Protocolo de entrevistas.....</b>	<b>86</b>
<b>4.1.5. Análise de conteúdo: definição das categorias a posteriori – técnica de categorização.....</b>	<b>91</b>
<b>4.1.6. Análise de conteúdo: definição das categorias a posteriori – técnica de enunciação.....</b>	<b>91</b>
4.1.6.1. <i>Preparação e didática.....</i>	<i>92</i>
4.1.6.2. <i>O ensino como prioridade.....</i>	<i>96</i>
4.1.6.3. <i>Preocupação diante do processo de ensino.....</i>	<i>99</i>
4.1.6.4. <i>Motivação docente.....</i>	<i>103</i>
4.1.6.5. <i>Comportamento.....</i>	<i>106</i>
4.1.6.5.1. <i>Comportamento docente.....</i>	<i>106</i>

4.1.6.5.1. Comportamento discente.....	110
4.1.6.6. <i>Sumarização dos resultados da abordagem qualitativa.....</i>	114
4.2. ANÁLISE DA ABORDAGEM QUANTITATIVA.....	118
<b>4.2.1. Análise da abordagem quantitativa – docentes.....</b>	<b>118</b>
4.2.1.1. <i>Caracterização dos respondentes.....</i>	118
4.2.1.2. <i>Fator de correção das características comportamentais empreendedoras.....</i>	118
4.2.1.3. <i>Análise dos dados perdidos - docentes.....</i>	119
4.2.1.4. <i>Estatística descritiva - docentes.....</i>	120
<b>4.2.2. Análise da abordagem quantitativa – discentes.....</b>	<b>127</b>
4.2.2.1. <i>Caracterização da amostra - discentes.....</i>	127
4.2.2.2. <i>Fator de correção das características comportamentais empreendedoras.....</i>	127
4.2.2.3. <i>Análise dos dados perdidos - discentes.....</i>	128
4.2.2.4. <i>Estatística descritiva - discentes.....</i>	131
4.3. TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	142
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
5.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	163
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>195</b>



## 1. INTRODUÇÃO

O atual contexto socioeconômico, marcado pelas mudanças e incertezas face ao futuro, acentua a importância da capacitação dos indivíduos e a mobilização do capital social das comunidades como forma de adaptação às constantes transformações na sociedade (ÁVILA, 2015). Deste modo, a promoção da atitude empreendedora assume-se como fator de competitividade e desenvolvimento sendo a educação uma via para sua concretização.

O desenvolvimento socioeconômico para Bernardo, Vieira e Araújo (2016), é pauta para muitas discussões, principalmente pela ideia de que deve ser medido em função dos indicadores econômicos, os quais são capazes de afirmar, pelo acúmulo de riquezas, se um país é ou não desenvolvido. Tem se tornado cada vez mais frequente a discussão sobre a inclusão de outras variáveis para a promoção do desenvolvimento, a UNCTAD (*United Nations Conference on Trade and Development*, 2015), órgão das Nações Unidas de fomento ao desenvolvimento, sugere a existência de uma relação direta entre o desenvolvimento social e econômico e a atividade empreendedora de uma sociedade, define desenvolvimento como aquele que inclui as pessoas como principais atores desse processo. Sendo o desenvolvimento caracterizado por constantes transformações, existe uma dependência cada vez maior da capacidade de ativos intelectuais para gerar ideias que visem o desenvolvimento econômico e social (QUANDT et al., 2014), em todas as áreas relacionadas às necessidades socioeconômicas.

Para o Ministério da Integração Nacional (2013), as universidades são um importante vetor para o desenvolvimento regional, pois além de capacitar pessoas e atrair pesquisadores geram demandas que podem ajudar a movimentar a economia de uma região. Isso evidencia a necessidade de mobilização de instrumentos, sobretudo de políticas públicas, voltadas para a disseminação de conhecimentos a respeito do empreendedorismo, podendo as universidades atuarem na transmissão dos mesmos (GOMES et al, 2014). Essas instituições são propulsoras do aprimoramento científico do conhecimento e estimuladoras de sua aplicação de maneira vivencial, por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão. Para Casado, Siluk e Zampieri (2012) universidade que integra o desenvolvimento econômico e social como uma função adicional é denominada “Universidade Empreendedora”. Para isso, segundo Audy e Ferreira (2014), as universidades devem criar estruturas internas para promover e coordenar tais ações, estabelecendo estratégias para articular ensino, pesquisa e extensão com a sociedade.

Nas últimas décadas, tem-se presenciado um aumento considerável na popularidade da

educação empreendedora. Este crescimento pode ser explicado, conforme Lorz, Volery e Müller (2011), por três fatores: primeiramente devido ao reconhecimento pelos governos da importância do empreendedorismo no desenvolvimento das infraestruturas socioeconômicas de um país (FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006; MWASALWIBA, 2010). No Brasil, o empreendedorismo é parte integrante do ensino universitário (Lei de Diretrizes e Bases nº 2.208/97; MEC, 2009; Lei de Inovação Tecnológica, nº 10.973/2004 e nº 13.243/2016). Posteriormente, devido ao aumento do número de disciplinas e cursos relacionados, juntamente com o número de docentes, de pesquisadores e pesquisas em educação empreendedora (KLANDT, 2004) e, por fim, devido ao crescente número de alunos matriculados em programas de educação empreendedora e demandas por mais cursos especializados (KATZ, 2003).

O estudo de Piperopoulos e Dimov (2014) sugerem estender a pesquisa sobre aprendizagem empreendedora além dos cursos de negócios. Os autores corroboram a ideia de Gibb (2002) ao propor que o lugar correto para programas de empreendedorismo nas universidades podem estar fora da escola de negócios e ainda, programas voltados para educação empreendedora começam a se espalhar por todo o campus, nos cursos de engenharia, de medicina e de artes (KATZ, 2008). Para Piperopoulos e Dimov (2014) a pesquisa futura precisa contemplar alunos de toda universidade.

Diante disso, voltou-se atenção para o empreendedorismo como um processo de aprendizado contínuo (COPE, 2005; POLITIS 2008), em que os empreendedores desenvolvem conhecimento continuamente através de novas experiências (POLITIS; GABRIELSSON, 2009). Dolabela e Fillion (2013), corroboram a ideia de um processo de aprendizagem como empreendedor e vivencial, e que a seleção de abordagens pedagógicas apropriadas promove mudança social e desenvolvimento regional.

O processo de educação empreendedora para Dolabela e Fillion (2013) é caracterizado como empreendedor ou vivencial, a seleção de abordagens pedagógicas apropriadas, promovem mudança social e desenvolvimento regional. Ações promotoras de atitude empreendedora, no âmbito das universidades, podem agregar participação dos agentes que interagem no processo, contribuindo para o desenvolvimento do comportamento empreendedor em todos os níveis do ensino, da pesquisa e da extensão.

A essência da educação empreendedora, para Dolabela (2008), tem como base a realização de sonhos. Ao invés de se propor um projeto ao aluno, ele mesmo criará o seu próprio projeto, usufruindo da força didática dessa ação. A tarefa do docente, dentro dessa nova realidade, será de estabelecer conexão entre o sonho e a capacidade de iniciar e manter ações para analisa-lo, contribuindo para o desenvolvimento de características e habilidades que

possam auxiliar na concretização desse sonho. Para Silva, Lima e Silva (2015) é preciso ampliar a visão sobre o sujeito empreendedor e como a essência empreendedora pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos e criativos no contexto educacional.

Para Politis e Gabrielsson (2009) as atitudes empreendedoras são aprendidas por meio das experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo da vida, em diferentes situações. Atitudes em relação ao comportamento são assumidos com base em crenças comportamentais, crenças de uma pessoa sobre as prováveis consequências da realização do comportamento (AJZEN, 1991).

A partir do exposto, apresenta-se a seguir, o problema de pesquisa, objetivos de pesquisa e justificativa, definidos para o presente estudo.

## 1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Qual a relação de características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes da Universidade Federal de Santa Maria, campus de Frederico Westphalen (UFSM-FW), diante da perspectiva de educação empreendedora?

Para atender ao questionamento proposto, definiram-se os objetivos, geral e específicos, que nortearam esta pesquisa.

## 1.2. OBJETIVOS

### 1.2.1. Objetivo geral

Analisar a relação de características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes da UFSM-FW, diante da perspectiva da educação empreendedora.

### 1.2.2. Questões de pesquisa

- Quais as características empreendedoras de discentes e docentes participantes da pesquisa?
- Quais as dimensões de atitude empreendedora de discentes e docentes participantes da pesquisa?

- Quais as similitudes e discrepâncias entre as características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes?
- Como associar as demandas dos discentes e atividades realizadas pelos docentes, diante da educação empreendedora?

### **1.2.3. Objetivos específicos**

- Identificar as características empreendedoras de discentes e docentes da UFSM-FW, participantes da pesquisa.
- Verificar quais as dimensões da atitude empreendedora estão presentes nos discentes e nos docentes, participantes da pesquisa.
- Identificar as similitudes e discrepâncias entre as características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes, participantes da pesquisa.
- Associar demandas dos discentes a atividades realizadas pelos docentes, diante da educação empreendedora.

## **1.3. JUSTIFICATIVA**

O presente estudo analisou a associação de características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes da UFSM-FW, diante da perspectiva da educação empreendedora, e justifica-se quanto a relevância do ensino de empreendedorismo, que consiste não só em repensar um negócio que já existente mas estruturar algo novo, incentivando o comportamento empreendedor (KRAKAUER, 2014). Para Dolabela e Filion (2013), o ensino do empreendedorismo não deve restringir-se apenas ao âmbito acadêmico, mas deve ser inserido com pequenos conceitos e práticas a partir da educação infantil, estimulando desde cedo aspectos empreendedores nos alunos. Para Dolabela (2004) o aluno não pode ser direcionado para ser um empreendedor empresarial, mas sim, para que haja como empreendedor nas diferentes situações da vida. Nesse sentido, para Dolabela e Filion (2013) a educação empreendedora se faz aderente nesse processo, visto que desenvolve o potencial dos alunos para serem empreendedores em qualquer atividade que escolherem, o que corrobora o presente estudo.

Outro aspecto que justifica o presente estudo advém dos resultados do estudo GUESS (LIMA et al., 2014b) que demonstram que os estudantes, mais de 80%, logo após conclusão da

graduação tem intenção de ser empregado e apenas 8% tem intenção de fundar algo. Após cinco anos, esses graduados, ainda em sua maioria (aproximadamente 56%), mantêm a intenção de ser empregado, e, aproximadamente, 32% tem intenção de fundar algo. Para Malacarne, Brustein e Brito (2014) esses resultados são consequência do atual sistema educacional, que ao invés de se estimular o comportamento empreendedor dos alunos investe-se na formação de profissionais que objetivam uma colocação em uma empresa. Para Malacarne, Brustein e Brito (2014, p. 29), “as pessoas costumam ser educadas para serem empregadas, estimular o empreendedorismo neste contexto é enfrentar resistências e conflitos neste processo de mudanças, o que gera impactos para a instituição, para os docentes e para os discentes”, o que demonstra quão desafiador é a educação empreendedora para a instituição de ensino, docentes e discentes.

Quanto aos docentes, justifica-se a escolha diante das considerações de Ávila (2015) que confere ao docente como alguém que assume um papel de relevo, enquanto agente de mudança no contexto educacional, no desenvolvimento da atitude empreendedora por parte de seus alunos. Considera ainda, que o trabalho colaborativo deve ser incentivado no contexto escolar, deste modo, envolvendo vários alunos, turmas e docentes na prossecução de projetos comuns, numa lógica de interdisciplinaridade. E que, nessa linha de trabalho, os recursos didáticos elaborados pela própria comunidade educativa, considerados como boas práticas, possam ser compartilhados com os demais docentes, pois constituem importante ferramenta para potencializar o desenvolvimento de características empreendedoras por parte dos alunos (ÁVILA, 2015).

A educação empreendedora para o desenvolvimento dos países é reconhecida pelas Nações Unidas (UNCTAD, 2015; LIMA et al., 2015a). No que se refere ao Brasil para Dolabela e Fillion (2013) existe a necessidade de potencializar a educação empreendedora de modo a permitir que uma maior proporção do capital humano desenvolva o seu potencial empreendedor. A educação empreendedora, para Lima et al., (2014b), pode aumentar a qualidade na formação e a quantidade de estudantes inovadores, proativos e com iniciativa, tanto para atuarem em organizações quanto para tocarem seu próprio negócio. O impacto do empreendedorismo no crescimento econômico e do emprego é amplamente reconhecido (RAUCH; HULSINK, 2015). Diante do apresentado pressupõe-se a educação empreendedora como tema atual e relevante para a concretude da presente pesquisa.

A importância deste estudo vem ao encontro da ideia de McClelland (1972), que considera que a busca por realizações pessoais e sociais têm levado a sociedade em geral a um ambiente de constantes transformações. O presente estudo verificou as características

comportamentais empreendedoras definidas por McClelland (MSI, 1990). McClelland constatou a necessidade de focar seus estudos nas características empreendedoras a fim de estimular a ação empreendedora, pois tende a promover o desenvolvimento de um empreendimento ou localidade. Nessa perspectiva, o estudo identificou e analisou as características comportamentais empreendedoras de discentes e docentes, pois entende que as mesmas podem promover o desenvolvimento e disseminação do comportamento empreendedor na UFSM-FW.

Quanto a atitude empreendedora justifica-se diante do exposto por Souza (2006) que afirma que o comportamento empreendedor demanda de atitudes diferenciadas dos atores nela envolvidos, considera que o principal ativo das organizações são as pessoas. A atitude pode ser compreendida como uma “predisposição apreendida” pelo indivíduo, por meio de experiências e informações capazes de influenciar a maneira de agir em relação a qualquer estímulo ou situação (FISHBEIN, 1967), nessa perspectiva optou-se pela análise da atitude empreendedora de discentes e docentes, agentes ativos na concretização da educação empreendedora.

Salienta-se que o instrumento de características comportamentais empreendedoras (MANSFIELD et al., 1987) e de atitude empreendedora (SOUZA; LOPEZ JR. 2005) fazem parte do Projeto Educação e Atitude Empreendedoras, que tem como objetivo o desenvolvimento e disseminação da atitude empreendedora dos alunos de graduação da UFSM, este projeto está registrado na UFSM, no Gabinete de Projetos sob o nº 042930, na qual, a presente dissertação está inserida e justifica a sua concretização perante o projeto como um todo.

Para que a educação empreendedora se consolide é necessário que haja o comprometimento das pessoas responsáveis por tais ações e projetos, de forma a estimular e desenvolver o espírito empreendedor no âmbito da instituição (CLARK, 2006), o que justifica analisar características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes, indivíduos diretamente envolvidos no processo de educação, em prol de uma universidade cada vez mais empreendedora.

Este estudo busca contribuir para um maior entendimento sobre os temas características comportamentais, atitude e educação empreendedoras. O estudo contribui para o aprimoramento do modo de pensar e agir dos estudantes e educadores em relação a educação empreendedora e sua conseqüente influência no desenvolvimento de características comportamentais empreendedoras, proporcionando o desenvolvimento local e regional e porque não, uma mudança cultural. De modo específico, esta pesquisa busca uma contribuição inédita aos estudos da educação empreendedora, investiga o comportamento empreendedor em

discentes e docentes de graduação de diferentes cursos por meio da análise de suas características e atitudes empreendedoras.

#### 1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente estudo é estruturado em cinco capítulos. Inicialmente, apresentou-se a introdução que englobou problema de pesquisa, objetivo geral e específicos e a justificativa da pesquisa.

No segundo capítulo apresenta-se a fundamentação teórica, que compreende a apresentação dos temas educação empreendedora e comportamento empreendedor, o capítulo traz alguns trabalhos recentes sobre educação, características comportamentais e atitude empreendedoras.

O terceiro capítulo abrange os procedimentos metodológicos empregados, inicia-se com o delineamento da pesquisa, posteriormente é apresentada a síntese do processo metodológico, seguida da abordagem qualitativa, abordagem quantitativa e o capítulo finda com a triangulação de dados.

No quarto capítulo apresenta-se a análise dos resultados dividida em análise da abordagem qualitativa, análise da abordagem quantitativa e triangulação dos dados.

Por fim, o presente estudo finaliza com as considerações finais, que compreende a contribuição do estudo, limitações e sugestões para trabalhos futuros, apresentadas no quinto capítulo.





## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresenta-se a sustentação teórica da pesquisa, que contempla educação empreendedora e comportamento empreendedor, que compreende características comportamentais e atitudes empreendedoras.

### 2.1. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

A educação empreendedora é apontada como um dos meios para formar empreendedores e disseminar o comportamento empreendedor. Para Lopes (2010, p. 165) “o conceito de educação empreendedora a ser adotado deve ser muito mais no sentido de viabilização de propósitos do que apenas no sentido de abertura de um negócio.”. Atualmente percebe-se uma maior preocupação no ensino da educação empreendedora com o objetivo de formar indivíduos atuantes, indo além do conhecimento teórico (ELMUTI; KHOURY; OMRAN, 2012).

Adota-se ainda a definição de educação empreendedora de Gedeon (2013, p. 238), que considera a transformação do aluno como um prêmio sobre o valor acrescentado:

“A educação para o empreendedorismo engloba o crescimento e transformação pessoal holístico que proporciona aos alunos conhecimentos, habilidades e resultados de aprendizagem atitudinais. Isso capacita os alunos com uma filosofia de pensamento empresarial, paixão e ação que eles podem aplicar em suas vidas, seus empregos, suas comunidades e/ou seus próprios novos empreendimentos.”

No processo de educação empreendedora ação é fundamental, de acordo com Neck e Greene (2011), o primeiro passo para esse processo consiste em permitir que os alunos experimentem a realidade para depois aprenderem conceitos. Desenvolver o comportamento empreendedor do aluno é capacitá-lo para a criação, condução e implementação do processo criativo proporcionando a oportunidade de elaborar novos planos de vida, de trabalho, de estudo, de negócios, transformando-se, deste modo, no ator responsável pelo seu desenvolvimento pessoal, bem como de sua organização (NECK; GREENE, 2011).

Logo, essa educação auxilia na compreensão da realidade, estimulando a reflexão sobre transformações e inovações, buscando ações planejadas e tecnicamente embasadas, além de estimular a transformação positiva da sua realidade, nas esferas pessoal, econômica e social (LOPES, 2014).

Sob essa perspectiva Singer, Amorós e Arreola (2015), salientam que o conteúdo empreendedor deve ser inserido nos três níveis de educação, de forma sistemática e consistente, com vistas ao desenvolvimento de uma cultura empreendedora que permeie a sociedade como um todo, contribuindo para a concretização da universidade empreendedora. Dolabela e Filion (2013) defendem uma mudança radical frente aos métodos tradicionais de ensino, que tendem a se concentrar na transferência de conhecimento, buscando uma aprendizagem centrada em pensar de forma independente e proativa. Dolabela e Filion (2013) ainda acrescentam que esse ambiente de aprendizagem deve estimular e desenvolver a confiança e a autoestima do estudante. Nesse sentido, destaca-se o papel da instituição de ensino superior que pode ser fomentadora do preparo para empreender, desenvolvendo novas formas de ensinar que despertem em seus alunos um comportamento mais empreendedor.

Um dos principais objetivos da educação empreendedora é gerar atitudes positivas em relação às atividades empreendedoras e desenvolver habilidades de pensamento (FAYOLLE, GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006), que permite aos alunos reconhecer, pesquisar e buscar oportunidades, uma área-chave no empreendedorismo (BUSENITZ et al., 2014). A *European Commission Enterprise and Industry Directorate-General* (2008) desenvolveu uma relação de três objetivos para a educação empreendedora no ensino superior, esses objetivos são apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Objetivos da Educação Empreendedora



Fonte: Baseado na proposta da European Commission Enterprise and Industry Directorate-General (2008).

Para atingir esses objetivos é preciso traçar um plano de ensino que adapte a metodologia pedagógica a educação empreendedora (COMISSÃO EUROPEIA, 2008). Segundo Balconi (2016), atividades de ensino práticas são as mais propensas para contribuir para o estímulo do comportamento empreendedor. Entre as opções pedagógicas citam-se: palestras, recomendações de leituras, estudos de caso, visita a empresas, *brainstorming*, simulações e projetos desenvolvidos em grupos (BALCONI, 2016).

Para Tseng (2012) e Zampier e Takahashi (2014), características comportamentais empreendedoras podem ser aperfeiçoadas. Esse processo evidencia a importância da educação empreendedora nos currículos de diversos cursos de Instituições de Ensino Superior (TSENG, 2012), as quais para Pereira (2010), devem desempenhar um papel de agente promotor, disseminando uma cultura empreendedora em todos os níveis. Desde os anos 2000, os países em todo o mundo intensificaram as medidas prescritivas para desenvolver a educação empreendedora em todos os níveis, desde a escola primária até o ensino superior (KYRÖ, 2015).

Além disso, o que se constata é que as universidades que buscam promover o empreendedorismo ainda o fazem focado em cursos de administração, isolando-o dos demais cursos, como a psicologia, a sociologia, a educação, e demais áreas que se preocupam com o entendimento do comportamento humano (LORENTZ, 2015). Mendes (2011) defende que o ensino de empreendedorismo deveria ser tratado não como uma disciplina autônoma, como é verificado na maioria das instituições de ensino, mas integrada nas restantes, uma vez que existem diversas questões inerentes a outros campos de investigação que são centrais no seu estudo. Nesse mesmo sentido, Tschá e Cruz Neto (2014) afirmam que a educação empreendedora não deve ser vista como uma disciplina isolada, e sim como um conjunto de ações por meio das quais os alunos são orientados a expandirem suas próprias ideias e que esse processo deveria ser estabelecido desde os primeiros períodos da graduação.

Lima et. al. (2015a) ressaltam que essa proposta de ensino permite aos discentes, mesmo os que não pretendem ter seus próprios negócios, eles podem se beneficiar do desenvolvimento das características comportamentais empreendedoras. A educação empreendedora pode proporcionar aos discentes uma melhor preparação profissional e o aumento do número de profissionais com comportamentos inovadores, proativos e de iniciativa (LIMA et. al., 2014b).

O Relatório do Estudo GUESS Brasil (LIMA et. al., 2014b) indica iniciativas através das quais as instituições de ensino superior e os estudantes podem contribuir na melhoria da educação empreendedora. Por exemplo, podem ser cultivados ambientes ricos em diversidade de experiência, de possibilidades de exploração de recursos pessoais e dirigidos à ampliação de

horizontes e de perspectivas, focando não somente na geração de conhecimentos e habilidades específicos e na tradicional ênfase na preparação de futuros empregados. O relatório evidencia ainda que se mostra atrativo e promissor que os estudantes se empenhem na ampliação da variedade de carreiras que consideram para seu futuro. Isso pode contribuir para que as instituições de ensino desempenhem melhor seu papel e os estudantes se tornem mais ativos no avanço social e econômico.

Qualquer pessoa pode aprender a ser empreendedor, para Dolabela (2008, p. 14) “O conhecimento empreendedor não é transferível, como temas acadêmicos convencionais, de quem sabe para quem não sabe. O que se pode fazer é desenvolver o potencial empreendedor presente na espécie humana”. Para Guerra e Grazziotin (2010) perspectivas adequadas a uma educação empreendedora ocorre por intermédio do diálogo entre o cientificismo e a liberdade criativa da arte.

Os empreendedores, para Dolabela e Filion (2013) são orientados para a ação. Nesse sentido, Lopes (2010) evidencia o uso de metodologias de ensino que proporcionem o aprendizado a partir do fazendo, para que o aluno se depare com diferentes eventos que o façam pensar de maneira diferente, buscando alternativas, ou seja, o aprender a partir da experiencição. A educação para o empreendedorismo inclui todas as atividades que visam fomentar mentalidades, atitudes e competências empreendedoras e abrangem uma série de aspectos como geração de ideias, startup, crescimento e inovação (Fayolle, 2009). Lonappan e Devaraj (2011) apresentam alguns métodos de ensino voltados para a educação empreendedora, sendo: estudo de caso, discussão em grupo, apresentação individual, relatório escrito individual, projetos em grupo, palestras com convidados, aprendizado pela prática, seminários, aprendizagem na web e por vídeos.

Essas atividades em sala de aula permitem um ambiente que proporciona aos discentes geração de conhecimentos e comportamentos empreendedores. Nesse processo, o docente possui importante papel como mediador das diferentes atividades. Para Ribas (2011), a educação para o empreendedorismo é um processo interativo, constante e dinâmico, em que o saber deve interagir continuamente com o fazer, proporcionando um resultado prático para o indivíduo, estimulando e desenvolvendo o comportamento empreendedor.

A partir das diferentes percepções de educação empreendedora, Ribas (2011) propõe aspectos para a elaboração de programas de formação empreendedora, Quadro 1:

Quadro 1 – Aspectos para a formação de empreendedores

Aspecto	Escola de empreendedores
Pressuposto epistemológico	Há uma relação entre aprendizagem e o interesse do aluno, de modo que este construa seu conhecimento, a partir da realização de seu projeto de vida.
Propósito da educação	Proporcionar ao estudante os meios necessários para que desenvolva sua competência para realizar uma ação empreendedora com sucesso.
Aplicação pelo aluno	Aprende para ter autonomia no ser e no saber, preparar-se para ser um cidadão emancipado na sua condição econômica e social.
Organização do currículo	Por projetos: o conhecimento é um processo em que o aluno aprende fazendo, relacionando o saber teórico com o fazer acontecer prático, por meio de uma série sucessiva de pequenas realizações.
Estratégias de ensino	Problematização: o conhecimento é obtido pela solução de problemas a serem resolvidos pelos estudantes para avançarem em seu projeto empreendedor.
Função do educador	Docente como facilitador: o centro deve ser o aluno e a preocupação do professor é ensiná-lo a aprender por si próprio, de modo que obtenha autonomia na construção do próprio saber.

Fonte: adaptado de Ribas (2011, p. 86).

O próximo capítulo avança nesse aspecto, descrevendo a educação empreendedora na pesquisa atual.

### 2.1.1. Educação empreendedora na pesquisa atual

Nesta revisão bibliográfica são apresentados alguns trabalhos sobre educação empreendedora publicados recentemente. Para verificar a relevância acadêmica referente ao tema educação empreendedora realizou-se uma pesquisa bibliométrica na base dados *Web of*

*Science*, delimitando-se o período para pesquisa de 2006 a 2016. Procurou-se ampliar o conhecimento referente às publicações relacionadas ao tema pesquisado.

Primeiramente digitou-se as palavras *entrepreneurial education* como tópico no campo de pesquisa da *Web of Science*, delimitando-se o período de 2006 a 2016. Dessa forma, foram levantadas as informações referente ao: número total de publicações, áreas temáticas, tipo de documentos, ano das publicações, países e idiomas. Foram encontradas 1.761 publicações no período pesquisado, na Tabela 1 apresenta-se as dez principais áreas temáticas relacionadas ao tema de acordo com o número de publicações.

Tabela 1 – Áreas temáticas no estudo sobre educação empreendedora

Área temática	Nº de Publicações
1º Business Economics	815
2º Education Educational Research	612
3º Social Sciences Other Topics	169
4º Engineering	169
5º Public Administration	88
6º Computer Science	82
7º Psychology	54
8º Operations Research Management Science	54
9º Environmental Sciences Ecology	33
10 Information Science Library Science	26

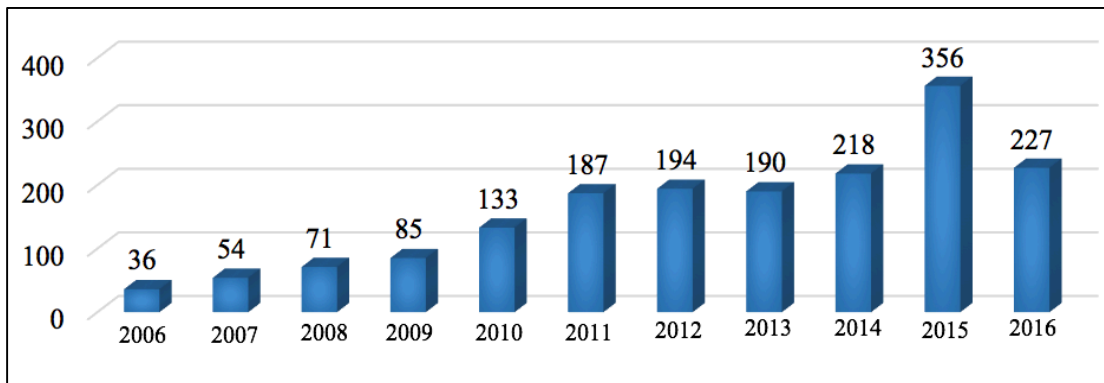
Fonte: Web of Science.

A principal área temática relativa às publicações sobre a temática educação empreendedora é economia de negócios, com menor força destacam-se os temas ciência da educação e ciências sociais.

Em seguida verificou-se o tipo de publicações, em que *proceedings paper* (trabalhos de congressos ou similares) representam 50% das publicações, seguido dos artigos (49%) e demais tipos como relatório, material editorial, dentre outros, que representam apenas 1%.

No período compreendido entre 2006 e 2016 constatou-se que o número de publicações sobre educação empreendedora aumentou gradativamente ao longo dos anos analisados. A Figura 2 apresenta a quantidade de publicações por ano relacionado ao tema estudado, ressalta-se que em 2016 considerou-se até o mês de novembro, período em que a pesquisa foi realizada.

Figura 2 – Publicações por ano



Fonte: elaborado pelo autor.

Os países que mais publicam sobre o tema educação empreendedora são apresentados na Tabela 2

Tabela 2 – Principais países

Países	Nº de artigos
1º Estados Unidos da América	294
2º China	205
3º Romênia	149
4º Espanha	148
5º Inglaterra	145
6º Holanda	58
7º Portugal	51
8º Malásia	48
9º Austrália	46
10 Itália	42
23 Brasil	21

Fonte: Web of Science.

Quanto ao número de publicações por países Tabela 2, os Estados Unidos da América lidera o ranking de publicações, seguido pela China, Romênia e Espanha, o Brasil esta na 23ª posição. Percebe-se que nesses países se encontram a maior parte das instituições que possuem pesquisas relacionadas à temática. Destaca-se a diversidade de países e suas localizações ao redor do mundo. A Tabela 3 evidencia os principais idiomas em que os trabalhos são publicados.

Tabela 3 – Principais idiomas

<b>Idioma</b>	<b>Nº de publicações</b>
1º Inglês	1657
2º Chinês	31
3º Espanhol	23
4º Português	8
5º Eslovaco	5
6º Russo	5
7º Alemão	5
8º Polonês	3
9º Holandês	3
10 Croata	3

Fonte: Web of Science.

O idioma de destaque é a língua inglesa, que possui maior representatividade, 94%. Outras línguas com menor representatividade são o chinês, espanhol e português. Diante desta pesquisa bibliométrica evidenciou-se que as publicações sobre o tema de educação empreendedora vêm crescendo nos últimos dez anos, o principal país que publica é os Estados Unidos da América e o principal idioma dessas publicações é o inglês. Apresenta-se a seguir alguns trabalhos recentes sobre a temática educação empreendedora.

Loi, Castriotta e Di Guardo (2016) desenvolveram uma análise de co-citações abrangendo o período de 1991-2014 delineando uma lógica coletiva dos autores que conduzem estudos de educação empreendedora. Identificam-se os temas centrais, as principais contribuições e as características topológicas que caracterizam as suas relações. Os resultados indicam que o campo tem uma estrutura policêntrica com cinco temas centrais, dos quais as intenções empreendedoras emergem como as mais influentes, enquanto os temas de aprendizagem e avaliação empresarial emergiram nos últimos anos. Estes dois temas centrais parecem promover mudanças dentro da estrutura atual com a introdução de novos insumos teóricos e a formação de novas teorias. Os autores sugerem que pesquisas futuras devem tentar organizar temas focais em um quadro teórico que permita uma visão abrangente da educação empreendedora.

Fayolle, Verzat e Wapshott (2016) recentemente publicaram um estudo em que se discute a pesquisa contemporânea sobre educação empreendedora e identificam a maneira pela qual três artigos que compõem este estudo contribuem para o avanço das bases teóricas e metodológicas da área. Ao fazê-lo, os autores descrevem como e por que a pesquisa em educação empreendedora pode lutar pela legitimidade, juntamente com as complexidades de



trabalhar neste campo. O estudo é apresentado como parte de uma discussão em curso sobre a natureza e o papel da educação empreendedora e pretende provocar um maior engajamento crítico e estimular o desenvolvimento teórico e metodológico de novas pesquisas.

Entrialgo e Iglesias (2016) analisaram como a interação entre educação empreendedora e normas subjetivas moldam as percepções e atitudes em relação ao empreendedorismo, com base na teoria do comportamento planejado. Os autores utilizaram a modelagem de equações estruturais aplicada aos dados da amostra de 338 estudantes de graduação do último ano usando análise multivariada. Os resultados mostraram que a educação empreendedora tem um papel moderador significativo, mitigando a relação entre normas subjetivas e o controle comportamental percebido, e fortalecendo a relação entre normas subjetivas e atitudes empreendedoras. Os resultados também têm implicações relevantes para o empreendedorismo feminino.

García-Rodríguez et al. (2016), em seu estudo, analisaram os resultados de um programa de educação empreendedora realizada com um grupo de estudantes de uma universidade espanhola, contrastando os resultados com um grupo de controle. Os resultados revelaram que, após este processo, os alunos participantes exibiam maior potencial empreendedor do que o grupo de alunos que não tinha participado. No entanto, verificou-se que esta diferença se deve mais a uma perda da intenção empreendedora no grupo que não participou do programa do que a uma melhoria dos alunos participantes.

Diante dos diversos estudos relacionados a educação empreendedora, Heinrichs (2016) coloca que a educação empreendedora é um campo crescente de pesquisa, tanto que na última década houve um número crescente de estudos empíricos realizados sobre o impacto dos cursos de educação para o empreendedorismo. No entanto, a autora salienta que os estudos sobre a educação empreendedora ainda carecem de provas sobre como preparar os empreendedores para lidar com o dinamismo e os riscos, bem como a forma de identificar e enfrentar os desafios. O trabalho de Heinrichs apresenta um curso de educação empreendedora que objetiva penetrar nessas lacunas utilizando um ambiente de aprendizagem orientado a casos que se concentram em incidentes críticos na fase pós- formação. Para a autora a concepção dos cursos de formação em empreendedorismo baseia-se sistematicamente na investigação educativa, esses cursos oferecem aos futuros empreendedores oportunidades de desenvolverem competências empreendedoras, experimentando os incidentes críticos que ocorrem na vida cotidiana de trabalho de um jovem empreendedor de uma empresa modelo fictícia. Os participantes são encorajados a entrar no mundo do empreendedor, identificar problemas emergentes e refletir sobre soluções. A avaliação quanto a esse curso mostra que o mesmo foi percebido como

positivo. O artigo fornece ideias produtivas para especificar objetivos e conceber cursos de educação empreendedora no âmbito da gestão de riscos.

Em seguida é esmiuçado o comportamento empreendedor, com os construtos de características comportamentais e atitude empreendedoras.

## 2.2. COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR

O recente estudo da *Global Entrepreneurship Monitor* (2016), realizado em 60 países, revela que 66% dos adultos consideram o empreendedorismo uma boa opção de carreira e metade destes acreditam ter a capacidade de se engajar na atividade empreendedora. Nesse sentido estimular e desenvolver o comportamento empreendedor nos diferentes níveis de ensino é uma maneira de proporcionar ao mercado pessoas mais preparadas e completas para atuar junto as atividades empreendedoras. Neste cenário o empreendedor é aquele que assume riscos e começa algo novo e as principais características estão na iniciativa e na capacidade de utilizar os recursos disponíveis de forma criativa (DOLABELA, 2008). Esse conceito evoluiu e evolui com o passar do tempo devido exclusivamente à dinamicidade mundial. A concepção de empreendedor vem se aprimorando e hoje já envolve questões relacionadas ao indivíduo e seu comportamento.

Para Dolabela (2008) ser empreendedor não é somente acumular conhecimentos, mas possuir atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo e de si mesmo, é voltar-se para atividades em que o risco e a capacidade de inovar, de ser perseverante e de conviver com a incerteza.

Dolabela (2008) afirma que é o empreendedor, em qualquer área, aquele que sonha com o objetivo de transformar sonho em realidade. O empreendedorismo vem tendo cada vez mais presença no Brasil e no mundo (GEM, 2015). Quanto ao perfil do empreendedor estudos tem adotado diferentes tipos de abordagem, alguns identificam o perfil empreendedor a partir dos aspectos comportamentais (SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009), enquanto outros optam pela análise de traços ou características de personalidade e desenvolvem instrumentos específicos para caracterizar esses perfis (SOUZA; LOPEZ JR., 2005). Algumas características são melhor compreendidas quando associadas aos dados demográficos, que procuram especificar a origem ou contextualizar o empreendedor. Julien (2010) explica que as características regionais influenciam, por exemplo, a atividade empreendedora e que estas podem variar conforme o perfil do indivíduo à frente do negócio. Outras características podem distinguir um empreendedor de um não empreendedor.

Alguns pesquisadores examinaram a relação entre a educação empreendedora e características empreendedoras, Kusmintarti et al. (2016) afirmam que as características comportamentais empreendedoras podem ser desenvolvidas por meio da educação empreendedora. Além disso, Arasti, Falavarjani e Imanipour (2012) afirmam que a educação empreendedora visa aumentar a consciência do empreendedorismo como opção de carreira e aumentar a compreensão do processo de criação e gestão de novos empreendimentos.

O comportamento empreendedor varia segundo a forma que o empreendedor percebe o ambiente. Assim, a partir do conhecimento de um determinado tipo de mercado, o empreendedor desenvolve um novo produto ou processo (FILION, 2000).

Nos próximos subcapítulos avança-se nesse aspecto, apresenta-se e descreve-se as características comportamentais empreendedoras e atitude empreendedora.

### **2.2.1. Características comportamentais empreendedoras**

A respeito do comportamento empreendedor, Engelman e Fracasso (2013) consideram as características empreendedoras – busca de oportunidades e iniciativa, correr riscos calculados, persistência, exigência de qualidade, comprometimento, busca de informações, estabelecimento de metas, planejamento e monitoramento sistemático, persuasão e redes de contato, independência e autoconfiança (MSI, 1990) e outras habilidades e características individuais – podem contribuir para o sucesso dos empreendimentos. Razão pela qual tais características ganham relevância, podendo ser desenvolvidas (RAUPP; BEUREN, 2011). Para estes autores, nem todos possuem habilidades que permitem empreender. Entende-se que são necessárias algumas características inerentes ao indivíduo e outras que possam ser aprendidas. O conjunto dessas características permite converter o esforço desse indivíduo, denominado empreendedor, em desenvolvimento de uma nova ideia, que culminará com a criação de um empreendimento.

Dentre os autores que estudaram as características comportamentais empreendedoras, destaca-se David McClelland (1961), que foi um dos primeiros estudiosos a usar as teorias da ciência comportamental para realizar estudos de cunho empírico sobre a motivação para empreender. A teoria de McClelland (1972) se sobressai dentre as demais pela facilidade de abordagem sendo considerada ainda hoje uma das teorias mais importantes, conhecidas e complexas dentre as teorias comportamentais da motivação humana psicológica. McClelland (1972), procurou estabelecer uma relação entre a necessidade de realização e o desenvolvimento econômico de determinadas sociedades (CHYNG; KITAHARA, 2015),

valendo-se de um método denominado “*Thematic Aperception Test*” (T.A.T) e testes de resolução de problemas. McClelland e seus colaboradores concluíram que três grupos de características empreendedoras são essenciais e insubstituíveis, sendo elas, sucesso, afiliação e poder (MCCLELLAND, 1972).

Os estudos de McClelland foram aprimorados na década de 80, em que a USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional das Nações Unidas), a *Management Systems International* (MSI) e a McBeer e Company, empresa de consultoria de McClelland, iniciaram um projeto para estudos mais abrangentes acerca das características comportamentais empreendedoras. O projeto iniciou a partir de um estudo em 34 países, onde foram identificadas diversas características comportamentais empreendedoras, comuns aos empreendedores de sucesso. Estes estudos iniciais trouxeram 20 características comportamentais empreendedoras agrupadas em três grupos: sucesso, afiliação e poder (MCCLELLAND, 1987). Os estudos foram modificados durante o final de 1986 e início de 1990, as características foram reduzidas para dez características comportamentais empreendedoras (MSI, 1990). Essas características foram escolhidas por meio de um processo realizado em quatro etapas. Inicialmente fora realizada uma revisão minuciosa da literatura, conduzida por *Heber and Company*, para determinar as características que emergiram de sua pesquisa na Índia, Equador e Malawi, esta investigação produziu uma lista inicial de 20 características, que fora modificada para quinze e posteriormente reduzidas para dez (MSI, 1990).

A redução das características ocorreu por meio da formatação de uma nova nomenclatura e subdivisão de grupos, foram feitos novos módulos e exercícios, posteriormente, testados em campo, incorporando-os em programas existentes no Quênia, Senegal, Inglaterra e Estados Unidos. Mais adiante novas revisões foram realizadas a partir desta experiência e o pacote final completo das dez características comportamentais empreendedora foi montado para uma aplicação teste no Malawi, em julho de 1986 (MSI, 1990). As características comportamentais empreendedoras foram reagrupadas em três categorias de competências pessoais diferentes: realização, planejamento e poder e referem-se as seguintes características: busca de oportunidades e iniciativa; persistência; comprometimento; exigência de qualidade e eficiência; correr riscos calculados; estabelecimento de metas; busca de informações; planejamento e monitoramento sistemáticos; persuasão e rede de contatos e; independência e autoconfiança (MSI, 1990). Sendo estas, as características que o empreendedor bem-sucedido deve ter ou que precisa desenvolver.

Em seu estudo, McClelland (1972), destaca o comportamento das pessoas com seu vínculo de trabalho, organizações e mercado de trabalho, traz ainda as mudanças do século XX

evidenciando os temas relacionados ao empreendedorismo, empreendedor e comportamento empreendedor, o que evidencia a importância de estudar e fomentar o empreendedor diante de sua importância no desenvolvimento econômico.

Segundo Câmara e Andalécio (2012), é vasta a literatura sobre o que são os empreendedores e suas características mais marcantes. A personalidade foi amplamente estudada por McClelland (1961), que demonstrou que a necessidade específica de realização é presente e gera uma estrutura motivacional diferenciada no empreendedor (MCCLELLAND, 1961).

McClelland (1972), tendo como premissas o enfrentamento de desafios e a percepção de oportunidades dos indivíduos, classificou a sociedade em dois grupos, os que apresentam predisposição para empreender e os que não se dispõem a correr riscos de tal natureza. O estudo das características do primeiro grupo, permitiu a McClelland traçar um perfil empreendedor, que está continuamente em busca de realização profissional e pessoal. Zampier e Takahashi (2014) salientam que este perfil é marcado por ações empreendedoras, sendo que tais ações refletem o comportamento empreendedor, o que corrobora a ideia de McClelland (1987), que segmentou estas características em três categorias: realização, planejamento e poder. Esses conjuntos apontam uma série de características, definida pelo comportamento empreendedor frente aos desafios vivenciados em seu cotidiano.

O empreendedor não é um ator social estático no que se refere ao seu comportamento, e sim um ser dinâmico nessa questão comportamental. Estes indivíduos não se desviam de seus objetivos, eles agem repetidamente ou mudam de estratégia a fim de enfrentar desafios e superar obstáculos, mesmo que, para tanto, seja necessário o sacrifício pessoal (CARREIRA et al, 2015).

Ante aos desafios demandados pela criação, o empreendedorismo e a inovação têm se destacado como alguns dos temas emergentes, constituindo-se em importantes instrumentos na busca de soluções para os problemas sociais, para a geração de trabalho e renda, e na busca pelo desenvolvimento social e econômico (CASADO; SILUK; ZAMPIERI, 2012).

Para Nassif, Hashimoto e Amaral (2014), as características pessoais, incluindo a sua capacidade inovadora e a experiência acumulada, bem como o constante aprimoramento das habilidades para criar e gerenciar negócios, são a chave para os empreendedores alcançarem o sucesso. Diante disso e de um mercado altamente competitivo, constata-se a importância em levantar algumas questões relacionadas ao comportamento empreendedor frente aos desafios do mundo (SIQUEIRA et al., 2014). O desenvolvimento das características e habilidades empreendedoras é um modo de “auto enriquecimento” (BOUTILLIER; UZUNIDIS, 2014).

As características comportamentais empreendedoras podem ajudar os indivíduos a enfrentar os desafios de empreender (MCCLELLAND, 1978), assim como a inexistência delas, pode inviabilizar a formação de um empreendimento. Para Minello (2014), o comportamento do empreendedor, no papel de gestor do seu próprio negócio, evidencia-se também na sua capacidade de lidar com a adversidade e na própria adversidade. Nesse caso o ensino do empreendedorismo pode ajudar a aprimorar tais características e habilidades de gestão, direcionando para a educação empreendedora (LEIVA; ALEGRE; MONGE, 2014).

Nesse contexto, ao visualizar as universidades como um sistema educacional, a mesma, é uma área central de intervenção ao desenvolvimento de características empreendedoras, que podem levar a um comportamento mais empreendedor (FILION, 2000; DOLABELA, 2008; DINIS et al, 2013).

As características comportamentais empreendedoras desenvolvidas pela McBeer e Company – empresa de McClelland para a ONU (Organização das Nações Unidas) a partir da década de 80 e os respectivos comportamentos são apresentadas no Figura 3.

Figura 3 – Características comportamentais empreendedoras

CATEGORIA	CARACTERÍSTICAS	COMPORTAMENTOS
<b>Realização</b>	<b>Busca de oportunidades e iniciativa</b>	Vê e age sobre novas ou incomuns oportunidades de negócios. Age antes de ser solicitado ou forçado pelas circunstâncias.
	<b>Correr riscos calculados</b>	Avalia e calcula riscos deliberadamente. Toma medidas para reduzir os riscos ou controlar os resultados. Coloca-se em situações que implicam desafios ou riscos moderados.
	<b>Persistência</b>	Age repetidamente para atender um desafio ou superar um obstáculo. Muda para uma estratégia alternativa para alcançar um objetivo.
	<b>Exigência de qualidade e eficiência</b>	Encontra maneiras de fazer as coisas melhor, mais rápido ou mais barato. Age de maneira a fazer coisas que satisfazem ou excedem padrões de excelência.
	<b>Comprometimento</b>	Faz um sacrifício pessoal ou despende esforço extraordinário para completar um trabalho. Assume responsabilidade pessoal pelo desempenho necessário ao atingimento de metas e objetivos colabora com os empregados ou se coloca no lugar deles, se necessário, para terminar um trabalho.
<b>Planejamento</b>	<b>Busca de informações</b>	Dedica-se pessoalmente a obter informações de clientes, fornecedores e concorrentes. Utiliza contatos pessoais e de negócios para obter informações úteis.
	<b>Estabelecimento de metas</b>	Define metas de longo prazo, claras e específicas; Continuamente define e revisa os objetivos de curto prazo.
	<b>Planejamento e monitoramento sistemáticos</b>	Planeja dividindo tarefas de grande porte em subtarefas; constantemente revisa seus planos, levando em conta os resultados obtidos e mudanças circunstanciais; mantém registros financeiros e utiliza-os para tomar decisões.
<b>Poder</b>	<b>Persuasão e redes de contato</b>	Utiliza estratégias deliberadas para influenciar ou persuadir os outros. Utiliza pessoas chave como agentes para atingir seus próprios objetivos.
	<b>Independência e autoconfiança</b>	Busca autonomia em relação a normas e controles de outros. mantém seu ponto de vista mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores. Expressa confiança na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio.

Fonte: adaptado de MSI (1990, p. 80-81).

Desenvolver o comportamento empreendedor, para Souza (2001), é capacitar o aluno para que ele crie, conduza e execute o processo de elaborar novos planos de vida. Nessa perspectiva, Lorentz (2015) evidencia que o indivíduo empreendedor manifesta uma série de características que o identifica, distinguindo-o de acordo com o conjunto de habilidades que mais se aproxima da sua forma de ser. Nesse sentido, as características empreendedoras fazem com que o empreendedor seja um ator social dinâmico em questões comportamentais (MARINHO, 2016). A partir disso, para identificar o comportamento empreendedor e as características empreendedoras, Brancher, Oliveira e Roncon (2012), apontam que é imprescindível analisar o trabalho de David McClelland.

### 2.2.1.1. *Características comportamentais empreendedoras na pesquisa atual*

McClelland dedicou sua vida ao estudo do comportamento empreendedor, atribuindo características empreendedoras pessoais - *Personal Entrepreneurial Characteristics – PEC's* (MSI, 1990) inerentes ao empreendedor de sucesso. Seus estudos contribuíram para a formatação do Empretec, programa desenvolvido em nível mundial pela Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 80. O instrumento de Características Comportamentais Empreendedoras (MANSFIELD et al., 1987) tornou-se popularmente conhecido e muito utilizado em pesquisas para a identificação das respectivas características nas mais diversas áreas. A seguir são descritos alguns estudos sobre CCE's.

Inicia-se esta breve análise bibliográfica de publicações científicas sobre as CCE's com o estudo de Bartel (2010) que objetivou analisar a evolução das características comportamentais empreendedoras dos acadêmicos formandos do curso de Administração. A pesquisa foi quantitativa e utilizou o questionário das CCE's (MANSFIELD et al., 1987). O autor analisou as CCE's dos formandos em Administração no período de 2003 a 2009, a amostra foi composta por 1995 alunos. Bartel (2010) comparou as características por ano e por gênero. Como resultado o autor verificou que a característica correr riscos calculados foi a mais baixa e estabelecimento de metas foi a mais alta entre os alunos. Quanto ao comparativo por gênero, Bartel (2010) identificou diferenças entre homens e mulheres, quanto a variação das características no gênero masculino a evolução foi positiva, enquanto que para o gênero feminino a variação foi mínima. Bartel (2010) recomenda em seu estudo a aplicação do respectivo instrumento de características nos alunos desde o ingresso na graduação até a conclusão, avaliando seu perfil empreendedor no decorrer da formação. O autor também sugere avaliar a evolução das CCE's no corpo docente bem como sistematizar a realização desse tipo de pesquisa periodicamente.

Brants et al. (2015) em seu estudo abordaram o perfil empreendedor de discentes e docentes do curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia. A base teórica foi a teoria do comportamento planejado, a pesquisa foi caracterizada como qualitativa-quantitativa e utilizou questionário das CCE's (MANSFIELD et al., 1987). Os resultados mostraram que discentes e docentes possuem um perfil empreendedor, com práticas empreendedoras nas atividades de ensino-aprendizagem. Os autores propuseram novas práticas a serem executadas pelos docentes em sala de aula, no intuito de melhorar as características de discentes e docentes. O estudo buscou contribuir para a disseminação da cultura empreendedora no meio acadêmico,



a partir do desenvolvimento de habilidades e do comportamento empreendedor de docentes e discentes.

Os autores Ching e Kitahara (2015) em sua pesquisa identificaram e analisaram as características comportamentais empreendedoras nos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da região metropolitana de São Paulo. Seus resultados foram comparados aos resultados obtidos em outros estudos correlatos realizados no Brasil, como o estudo de Bartel (2010). A pesquisa foi caracterizada como descritiva. A amostra foi composta por 79 alunos do curso de Administração de uma IES da grande São Paulo. Foram realizados testes de frequência, estatística descritiva e comparação de médias e intensidade. Os resultados mostram que as características mais desenvolvidas foram estabelecimento de metas e comprometimento, enquanto as menos desenvolvidas foram persuasão e correr riscos calculados.

Marinho (2016) realizou uma pesquisa junto a uma incubadora tecnológica localizada em Santa Maria/RS, objetivando analisar a influência do processo de incubação sobre as características e a aprendizagem empreendedoras, na percepção de gestores de negócios que vivenciam este processo. Como método de investigação a pesquisa foi considerada qualitativa, do tipo exploratório, com base em pesquisa empírica. Aplicou-se o questionário de McClelland (MANSFIELD et al., 1987) para oito gestores de negócios incubados e para os mesmos também foi realizado uma entrevista semiestruturada. O objetivo do estudo foi atingido, em função de que, a partir da perspectiva dos incubados, verificou-se que a incubadora pesquisada proporciona oportunidades de desenvolvimento para estes indivíduos, bem como para seus negócios, estimulando a aprendizagem dos mesmos por meio de um caráter experiencial. Como contribuição, a partir dos resultados obtidos o autor elaborou um plano da ação para a incubadora pesquisada, com o objetivo de reduzir as demandas percebidas pelos incubados acerca do processo de incubação.

A autora Balconi (2016) em seu estudo objetivou analisar a influência das atividades de educação empreendedora sobre as características empreendedoras dos alunos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, campus Palmeira das Missões. O estudo é caracterizado como qualitativo e quantitativo, do tipo exploratório, baseado em pesquisa empírica. Realizou-se entrevista com cinco docentes da instituição e aplicou-se o questionário de McClelland (MANSFIELD et al., 1987) para 792 alunos de graduação. Como resultados a autora verificou características empreendedoras com menor intensidade dentre os alunos e sugeriu o aprimoramento destas por meio de atividades práticas.

A seguir descreve-se o construto de atitude empreendedora e respectivas publicações recentes.

### 2.2.2. Atitude empreendedora

A atitude pode ser considerada como pensamentos, sentimentos e intenções de comportamento pré-determinados, mas mutáveis (THOMAS, MULLER, 2000). O conceito de atitude é definido de diferentes maneiras e por vários autores, para Allport (1935) o conceito de atitude pode ser considerado como distintivo e indispensável na Psicologia Social, Olson e Zanna (1993) definem atitude em termos de avaliação, afeto, cognição ou pré-disposição para comportamentos em relação a um objeto ou identidade.

Atitude, para Thomas e Znaniecki (1927, p. 113), é definida como “um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social”. Jung (1991, p. 395), define atitude como ” uma disposição da psique em agir ou reagir de certa maneira”. Para Fishbein e Ajzen (1975) atitude é uma pré-disposição para responder, seja de forma favorável ou desfavorável, a objetos, pessoas, instituições ou acontecimentos.

O comportamento é determinado por crenças, valores e motivações, e, embora existam muitas definições para atitude, a maioria dos pesquisadores concordam que a atitude de um indivíduo representa sua avaliação e a emoção sobre o objeto em questão (FISHBEIN, AJZEN, 1975).

Estudos sobre atitude e comportamento transformaram-se a partir de um artigo de Ajzen e Fishbein (1977), intitulado “*Attitude–Behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research*”, nesse artigo os autores desenvolveram dois princípios chave: agregação e compatibilidade. Mais tarde, Ajzen desenvolveu a teoria do comportamento planejado (*Theory of Planned Behavior*) (1985).

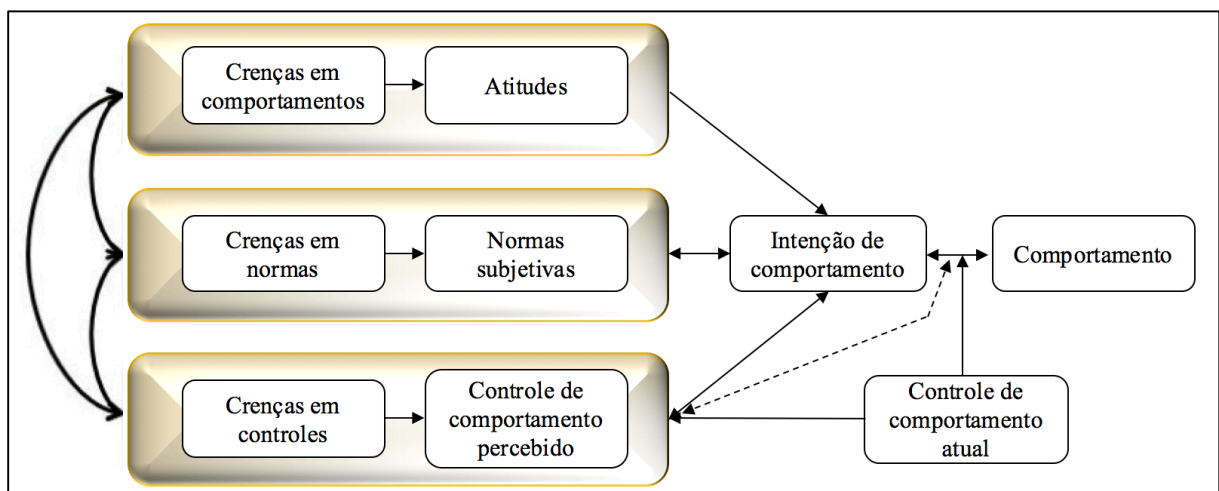
A atitude empreendedora bordada por meio da teoria do comportamento planejado de Ajzen (1985), é definida como uma avaliação frente a um objeto de estímulo, influenciada por crenças. De acordo com Ajzen e Fishbein (2000, p. 1) “as atitudes das pessoas seguem, espontânea e consistentemente, de crenças acessíveis na memória e então guiam o comportamento correspondente”. O acesso às crenças varia conforme a motivação, a capacidade de classificar quanto a relevância da atitude e o contexto (FISHBEIN; AJZEN, 2010). Atitude prediz intenções, comportamento que representam o esforço que a pessoa estará disposta a fazer, sendo que, quanto maior o envolvimento melhor o desempenho (AJZEN, 1991). De acordo com Ajzen (1991) são os fatores motivacionais, representados pela intenção, e os fatores de controle comportamental representados pela oportunidade e recursos que determinam a concretização de um comportamento específico.

A teoria do comportamento planejado sugere que o comportamento humano se baseie em três pontos: nas crenças comportamentais; nas crenças normativas e nas crenças sobre o controle. As crenças comportamentais tratam das possíveis consequências do comportamento humano. Já as crenças normativas referem-se às expectativas de comportamento percebido referentes às outras pessoas, como familiares e amigos (pressão social). Estas crenças normativas, combinadas com a motivação pessoal em obedecer a diferentes regras, determinam a norma subjetiva por trás da compra. Por último, as crenças sobre o controle se referem aos fatores que podem facilitar ou impedir o desempenho do comportamento. Sendo assim, assume-se que o poder exercido pela atitude, pela norma subjetiva e pelo controle percebido determina a intenção do comportamento (AJZEN, 2008).

As crenças comportamentais são antecedentes que levam a uma atitude comportamental favorável ou não favorável; as crenças normativas são antecedentes que resultam na pressão social percebida ou normas subjetivas; e as crenças sobre o controle são os antecedentes que induzem o controle sobre o comportamento percebido. Por sua vez, a intenção de comportamento será mais forte quanto maior for o controle percebido e quando as atitudes e normas subjetivas forem favoráveis.

Na Figura 4 apresenta-se o modelo conceitual da Teoria do Comportamento Planejado de Ajzen (2001).

Figura 4 – Teoria do comportamento planejado



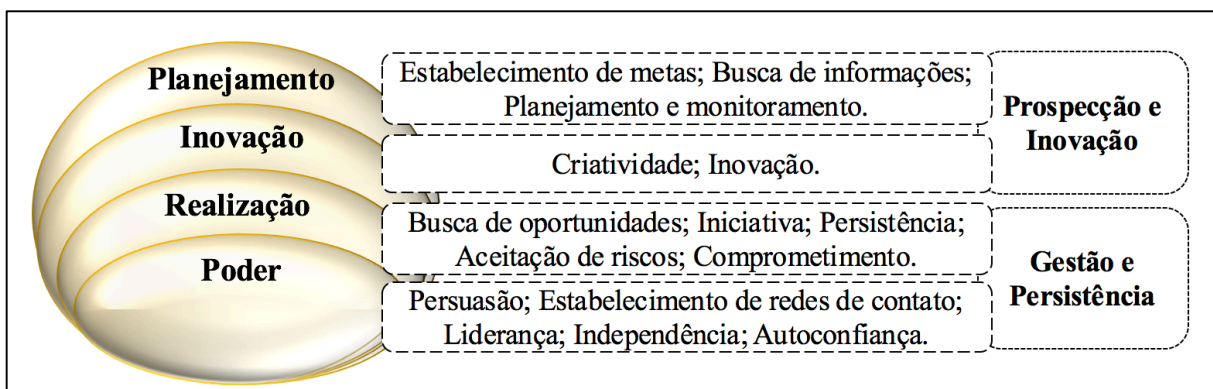
Fonte: adaptado de Ajzen (2001).

A teoria do comportamento planejado de Ajzen (1985) afirma que a atitude em relação ao comportamento, normas subjetivas e controle comportamental percebidos juntos podem moldar comportamentos e intenções comportamentais de um indivíduo.

Atitude empreendedora, de acordo com Souza e Lopez Jr. (2005, p. 4), é definida como a “predisposição aprendida, ou não, para agir de forma inovadora, autônoma, planejada e criativa, estabelecendo redes sociais”. O empreendedor está ancorado na capacidade que alguns indivíduos demonstram de criar seus próprios negócios, correndo riscos, capitalizando resultados e aproveitando as oportunidades que surgem.

O Instrumento de Medida de Atitude Empreendedora – IMAE, desenvolvido e validado por Souza e Lopez Jr (2005), tem como base a teoria do comportamento planejado e é composto por quatro dimensões, sendo: Planejamento, Inovação, Realização e Poder, originou-se do estudo de McClelland (MSI, 1990) que identificou as características de empreendedores de sucesso, exceto Inovação, que apesar de não ter sido apontado por McClelland, foi verificada em todos trabalhos do pesquisador Souza (2006). As características comportamentais do empreendedor foram agrupadas em duas dimensões: Prospecção e Inovação, e Gestão e Persistência, conforme Figura 5. O IMAE é propício para mensurar a atitude empreendedora, bem como investigar a capacidade de discriminar a resposta que o indivíduo está apto a dar, para tanto, também foi utilizado na presente pesquisa.

Figura 5 – Características comportamentais e dimensões



Fonte: baseado em MSI (1990), Souza (2006) e Souza e Lopez Jr. (2005).

A teoria do comportamento planejado especifica a natureza das relações entre crenças e atitudes. De acordo com esse modelo, as avaliações das pessoas ou atitudes em relação ao

comportamento são determinadas por suas crenças acessíveis sobre o comportamento, onde uma crença é definida como a probabilidade subjetiva de que o comportamento irá produzir um determinado resultado. Especificamente, a avaliação de cada resultado contribui para a atitude em proporção direta com a possibilidade subjetiva da pessoa, que o comportamento produz o resultado em questão.

Diante do apresentado, pode-se entender atitude empreendedora como a intenção de agir de acordo com características comportamentais, conforme apresentado no Figura 5. Neste sentido, o ensino do empreendedorismo pode ajudar a aprimorar tais características e habilidades de gestão promovendo a educação empreendedora (FIALA, 2012; ZAMPIER, TAKAHASHI, 2014; LEIVA; ALEGRE; MONGE, 2014).

#### 2.2.2.1. *Atitude empreendedora na pesquisa atual*

Na pesquisa atual quanto ao construto de atitude empreendedora associado a teoria do comportamento planejado verificou-se diferentes publicação com a temática, inclusive associadas à educação empreendedora. A seguir são apresentados alguns desses trabalhos.

Os autores Morales-Alonso, Pablo-Lerchundi e Vargas-Perez (2016) em seu estudo esclarecem a importância da exposição aos modelos de empreendedorismo sobre a intenção empreendedora dos alunos de engenharia, aos autores consideram os alunos como fundadores potenciais de novas *startups* de conhecimento. Com esta finalidade, os autores desenvolveram um questionário com uma amostra de 851 estudantes de engenharia de uma universidade técnica na Espanha. Os resultados apontam que os pais que possuem negócios promovem a intenção empresarial e atitudes relacionadas em seus filhos. No entanto, os funcionários públicos são identificados como um modelo de papel negativo, impedindo tanto as atitudes como as intenções para o empreendedorismo.

Madan e Popli (2016) analisaram a percepção dos educadores sobre a relação entre incentivar empreendedores, o desenvolvimento de centros de incubação, temas de empreendedorismo e educação empreendedora em instituições de ensino superior e também verificaram a associação entre as percepções dos educadores sobre a atitude empreendedora, agências de financiamento e educação empreendedora em instituições de ensino superior. O estudo investigou os fatores que afetam a percepção dos educadores sobre a educação empreendedora e sugeriu estratégias para motivar os alunos a se tornarem empreendedores após completarem sua formação profissional nas instituições de ensino superior. O estudo é de natureza exploratória e as respostas foram obtidas de professores de várias instituições de

ensino superior na região da central da Índia. A importância do estudo é que ele se concentra na identificação de vários fatores que afetam a percepção dos educadores sobre a educação empreendedora em instituições de ensino superior.

De Massis et al., (2016) com base na teoria do comportamento planejado e na literatura de atitude, desenvolveram e testaram hipóteses sobre os antecedentes situacionais e individuais da atitude empreendedora dos titulares das empresas familiares com uma amostra de 274 empresas familiares italianas. Os resultados mostraram que a atitude dos incumbentes em relação a sucessão intrafamiliar é, de fato, influenciada por antecedentes situacionais e individuais, bem como por suas interações.

Duran-aponte e Arias-gomez (2016) realizaram um estudo sobre atitude empreendedora e os estilos emocionais. O artigo apresenta resultados de um estudo na Venezuela que analisou a relação entre atitudes empresariais e estilos emocionais, observada em alunos participantes, sendo 94 alunos da Universidade Central da Venezuela com especialização em Administração de Empresas e Contabilidade e 165 alunos da Universidade Simón Bolívar com especialização em Engenharia e Administração. A pesquisa é descritiva, correlacional e não experimental, foram utilizados dois questionários para tal análise. Os resultados indicaram que um indivíduo com uma forte atitude em relação ao empreendedorismo apresenta estilos de reflexão emocional negativos. Eles são proativos em termos de sua propensão à reflexão. Diante desses resultados, as diretrizes de treinamento devem incluir abordar os traços do futuro empreendedor e uma inclusão transversal de otimismo e atitudes proativas empreendedoras, bem como controlar e gerenciar emoções.

McNally et al. (2016) revisaram 20 anos de pesquisa e descobriram que uma medida de atitudes empreendedoras ainda não havia sido validada empiricamente, a escala Kolvereid. Os autores mostraram as diferenças de construção e de medição e as modificações pontuais de escalas existentes. McNally et al. (2016) analisaram técnicas analíticas em dados de dois grupos de estudantes universitários de dois países norte-americanos. O resultado do estudo é uma mini-escala de Kolvereid, considerada pelos autores como mais cautelosa e aerodinâmica, esta escala também é um preditor eficaz para mensurar intenções empreendedoras.

Handrimurtjahjo, Setiadi e Kuncoro (2015) em seu estudo “O papel da educação empreendedora na formação de atitudes empreendedoras dos alunos” descreveram o papel da educação empreendedora, informando as atitudes empreendedoras dos alunos por meio do desenvolvimento dos centros de empreendedorismo na Indonésia e instituições de ensino superior. O objetivo do estudo é identificar os fatores determinantes das atitudes e intenções empreendedoras. Participaram do estudo 118 alunos e os dados foram coletados através de

questionários. Os dados coletados foram analisados quanto ao seu conteúdo, apresentados sob a forma de gráficos e foram submetidos a um tratamento estatístico simples. Os resultados indicam que os estudantes indonésios estão cientes das competências e das qualidades fortemente ligadas ao sucesso empresarial. Os resultados do estudo contribuem para as instituições de ensino superior da Indonésia compreenderem as atitudes empreendedoras dos seus alunos e investigar o papel da educação empreendedora e normas sociais na construção de atitudes que levam a intenções empreendedoras.

No estudo de Sousa et al. (2015), intitulado de “Educação empreendedora: o papel das instituições de ensino superior sobre as atitudes empresariais dos estudantes”, os autores pesquisaram uma amostra constituída por 305 alunos da Universidade dos Açores, matriculados em cursos de diferentes áreas científicas, pretendendo avaliar como, na perspectiva do estudante, a universidade pode estimular o interesse de seus alunos na criação de negócios. A partir de métodos de agrupamento hierárquico os autores obtiveram uma tipologia de variáveis ligadas a iniciativas e atividades que poderiam ser desenvolvidas pela universidade. São apresentados também os principais resultados obtidos a partir de alguns testes de hipóteses não-paramétricos e de análises de correspondência, simples e múltiplas.

O impacto da educação empreendedora nas atitudes e intenções empreendedoras foram estudados por Fayolle e Gailly (2015), em seu estudo analisam se os programas de educação empreendedora realmente influenciam as atitudes e a intenção dos participantes em relação ao empreendedorismo. Os autores propõem operacionalizar o conceito de intenção empreendedora e seus antecedentes na tentativa de abordar essas questões. Os autores propõem um projeto de pesquisa original onde (1) mede-se o estado inicial e a persistência do impacto e não apenas efeitos de curto prazo; (2) lida-se com um programa obrigatório, permitindo evitar vieses de auto-seleção; e (3) lida-se com um programa compacto homogêneo, em vez de programas que combinam múltiplos componentes de ensino cujos efeitos não podem ser desmembrados. Os resultados da pesquisa mostraram que os efeitos positivos de uma educação empreendedora são tanto mais acentuados quando a exposição empreendedora anterior é fraca ou inexistente. Por outro lado, para os alunos que anteriormente tinham sido significativamente expostos ao empreendedorismo, os resultados destacam contra efeitos significativos da educação empreendedora sobre os participantes.

Diante das publicações descritas anteriormente denota-se que o construto de atitude empreendedora é pesquisado em diferentes partes do mundo e que utiliza diferentes instrumentos e metodologias para mensuração e análise. Uma similitude identificada é que muitas vezes o construto de atitude empreendedora é associado a intenção empreendedora.

No próximo capítulo apresenta-se o processo metodológico adotado para este estudo.



### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para o desenvolvimento do presente estudo, a qual esta calcada nos procedimentos metodológicos adotados para a realização do projeto Educação e Atitude Empreendedoras, projeto registrado na UFSM, no Gabinete de Projetos, sob o nº 042930.

#### 3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, diante do objetivo proposto – analisar a associação de características e atitudes de discentes e docentes da UFSM-FW, diante da perspectiva de educação empreendedora. – utilizou-se uma abordagem caracterizada como qualitativa e quantitativa, do tipo exploratória, descritiva, com base em pesquisa teórico-empírica e triangulação de dados.

A definição de pesquisa qualitativa para Yin (2016) considera cinco características sendo: estudar o significado da vida real dos indivíduos; representar opiniões e perspectivas dos indivíduos de um estudo; abranger as condições contextuais em que os indivíduos vivem; contribuir com revelações sobre os conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento humano; e esforça-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. Nesse sentido, nas pesquisas qualitativas, preferencialmente, os sujeitos de pesquisa devem ser indivíduos ou grupos que estejam envolvidos em experiências similares (CRESWELL, 2014).

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013) o enfoque qualitativo, ao contrário dos estudos quantitativos, é utilizado quando se busca compreender a perspectiva dos indivíduos sobre os fenômenos que os rodeiam, sob suas experiências, pontos de vista, opiniões, ou seja, como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Na visão de Minayo (2012), este tipo de abordagem é coerente quando se busca compreender um determinado nível de realidade abstrata com diferentes significados, motivações, crenças, valores e percepções, a autora afirma que na pesquisa qualitativa o primeiro a falar de si é o objeto pesquisado. Para Antonello e Godoy (2011), ela ganha destaque entre as diversas técnicas existentes, devido ao contexto subjetivo do indivíduo, tendo como base as experiências vivenciadas, a partir de seus sentimentos, crenças, ideais e proposições. Para Richardson (2011, p. 79-80), a pesquisa qualitativa é definida como “a busca por uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais dos fenômenos”.

Diante disso, percebe-se como coerente a adoção da abordagem qualitativa para este estudo em função de seu objetivo, visto que a reflexão sobre a associação de características comportamentais empreendedoras e atitude empreendedora, na perspectiva dos docentes da UFSM-FW, a partir de suas crenças, valores e da forma como captam a realidade em que vivem, representa um dos alicerces para a compreensão do fenômeno em questão. A abordagem qualitativa envolve às condições em que o fenômeno ocorre, e também, tem enfoque nas reflexões emergentes a partir do relato dos entrevistados. Além disso, os docentes da referida instituição estão envolvidos em experiências similares.

A abordagem quantitativa pode ser usada em estudos de grandes aglomerados de dados e de conjuntos demográficos, partindo de um contexto a ser descoberto, e construída a partir de um fenômeno social (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013). Para Richardson (2011) a pesquisa quantitativa trabalha com amostras mais amplas, fornecendo dados mais precisos em relação ao problema a ser estudado, sendo indicada quando já se tem mais informações sobre o mesmo. Conforme Oliveira (2002) a abordagem quantitativa indica a quantificação de dados, empregando dados estatísticos, numerando e avaliando esses dados. Para Roesch (2005) este tipo de pesquisa tem por finalidade obter informações sobre determinada população de forma objetiva.

Para Ramos (2013) a utilização de métodos quantitativos para análise da realidade social presente em um mesmo estudo ou separados em estudos diferentes, tem o propósito de descrever e/ou comparar características de grupos sociais, realidades, contextos ou instituições e; estabelecer relações causais. Para Richardson (2011) a pesquisa quantitativa estabelece uma metodologia predefinida ao respondente, reduzindo a heterogeneidade da coleta de dados, inferindo maior credibilidade aos resultados. O que possibilita medir as variáveis do estudo buscando averiguar sua influência sobre outras variáveis (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013).

A partir dessas considerações a utilização da abordagem quantitativa para o presente estudo justifica-se no momento em que se propõe identificar e comparar características comportamentais empreendedoras e atitudes empreendedoras de discentes e docentes da UFSM-FW, e contribuir para verificar possíveis relações entre os construtos por meio de testes estatísticos que proporcionem cientificidade aos resultados.

A pesquisa exploratória é usada quando se busca entendimento sobre a natureza geral de um problema, possíveis hipóteses e variáveis, normalmente existe pouco conhecimento prévio daquilo que se pretende pesquisar (JÚNIOR, 2013). Júnior (2013) considera que o

método deve ser flexível para que o investigador comece o estudo sem preocupação sobre o que será encontrado.

Para Sampieri, Callado e Lucio (2013) os estudos exploratórios são realizados quando o objetivo é examinar um tema pouco estudado, sobre o qual se tem muitas dúvidas ou que ainda não foi abordado antes. Para Pacheco, Pereira e Pereira Filho (2007), estudos exploratórios visam investigar objetos de estudo que apresentam carência de conhecimento, e abordar temas pouco estudados na literatura. Percebe-se como coeso a utilização da pesquisa exploratória para o presente estudo diante do objetivo estipulado, tema pouco estudado em cursos diferentes dos de negócios (PIPEROPOULOS; DIMOV, 2014).

A utilização das abordagens qualitativas e quantitativas busca contribuir para a ampliação do conhecimento sobre os resultados obtidos por meio da triangulação que, segundo Triviños (1987), permite que o pesquisador tenha um aprofundamento sobre o tema investigado e que faça um cruzamento de suas conclusões, de modo a ter maior confiança nos resultados. A combinação dos múltiplos instrumentos de coleta de dados, tanto da abordagem qualitativa como da quantitativa, possibilita a triangulação dos dados, favorecendo a complementaridade, o que garante maior profundidade ao estudo, como afirma Amaratunga et al. (2002).

Para Coutinho (2011, p. 208) “a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que se possa obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno a analisar”.

A adoção da triangulação para este estudo é adequada e aderente ao objetivo, visto que, no momento em que se cruzam os resultados das diferentes abordagens contribui para o aprofundamento do tema investigado e promove maior fidedignidade dos resultados.

No intuito de promover uma visão ilustrativa e para contribuir para a compreensão da metodologia do estudo, apresenta-se a seguir o Quadro 2.



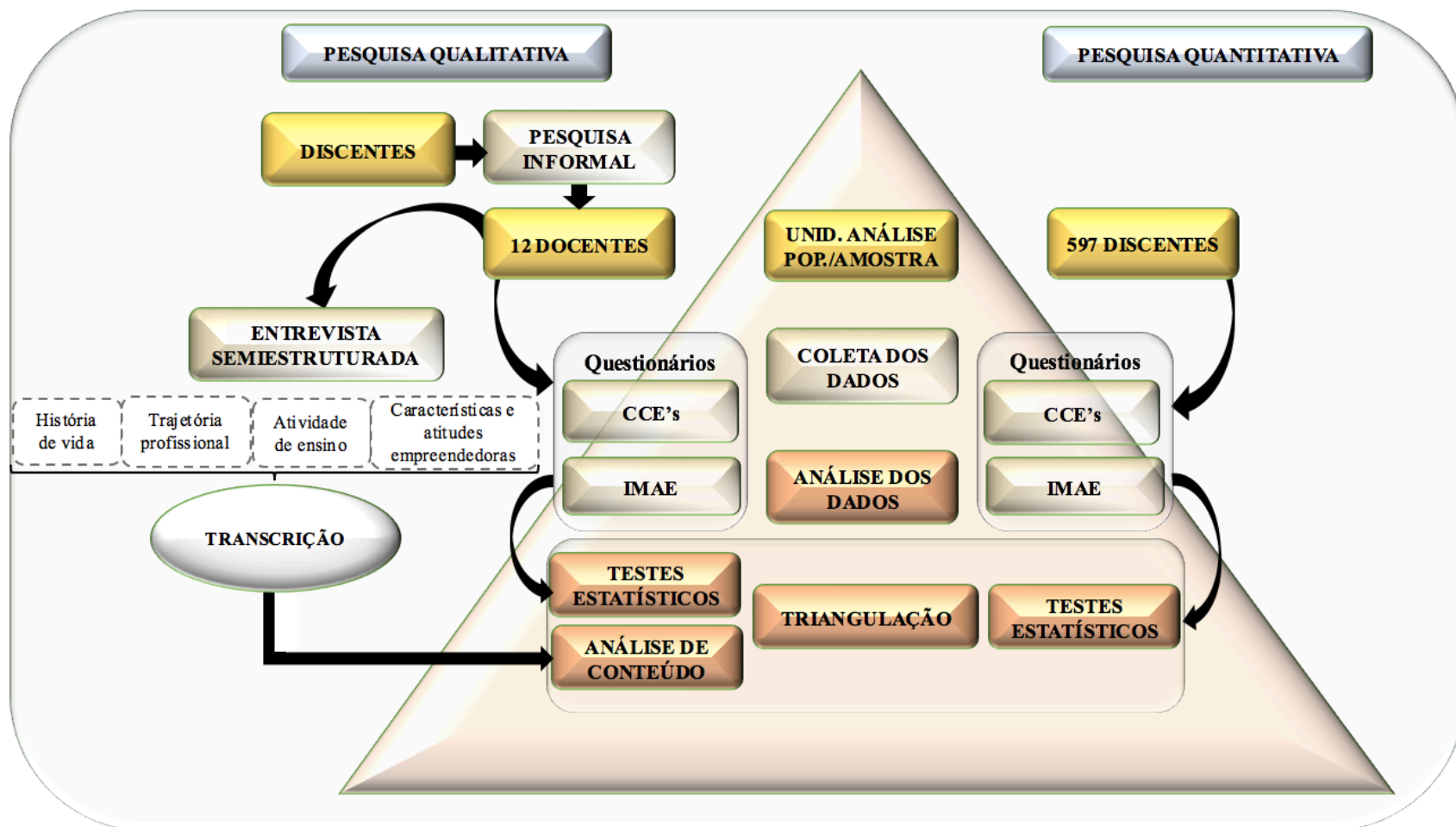
Quadro 2 – Matriz de amarração da pesquisa

Objetivos da pesquisa		Fundamentação Teórica	Pontos de Investigação (Questões de pesquisa)	Amostra/ Unidades de análise	Coleta dos dados	Análise dos dados
Geral	Específicos					
<b>Analisar a associação de características e atitudes de discentes e docentes da UFSM-FW, diante da perspectiva de educação empreendedora.</b>	Identificar as características empreendedoras de discentes e docentes da UFSM-FW, participantes da pesquisa.	- Características empreendedoras.	Quais as características empreendedoras de discentes e docentes?	Total de 923 discentes: amostra de 597 alunos.	<b>Pesquisa informal</b> junto aos discentes para definição dos docentes a serem entrevistados.	<b>Para os docentes</b> Análise de conteúdo; e testes estatísticos com SPSS.
	Verificar quais as dimensões da atitude empreendedora estão presentes nos discentes e nos docentes participantes da pesquisa.	- Atitudes empreendedoras.	Quais as dimensões de atitude empreendedora de discentes e docentes?		<b>Para os docentes</b> Entrevista semiestruturada.	<b>Para os discentes</b> Testes estatísticos com SPSS.
	Identificar as similitudes e discrepâncias entre as características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes, participantes da pesquisa.	- Características empreendedoras. - Atitudes empreendedoras.	Quais as similitudes e discrepâncias entre as características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes?	Total de 88 docentes: 12 unidades de análise	<b>Para os discentes</b> Questionário das CCE's de McClelland (MANSFIELD et al., 1987) e o Instrumento de Medida da Atitude Empreendedora (IMAE) de Souza e Lopez Jr. (2005).	<b>Para discentes e docentes</b> Triangulação das abordagens quantitativa e qualitativa.
	Associar demandas dos discentes e atividades realizadas pelos docentes, diante da educação empreendedora.	- Educação empreendedora.	Como associar as demandas dos discentes e atividades realizadas pelos docentes, diante da educação empreendedora?			

Fonte: elaborado pelo autor com base em TELLES, 2001.

Na Figura 6 apresenta-se de forma simplificada o processo metodológico.

Figura 6 – Síntese do método de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

Em função do apresentado até então e no intuito de facilitar o entendimento dos procedimentos metodológicos, tanto para a abordagem qualitativa quanto para a quantitativa, optou-se pela apresentação destes separadamente. Inicia-se pela abordagem qualitativa, seguida da abordagem quantitativa e finaliza-se com a triangulação.

### **3.1.1. Abordagem qualitativa**

A abordagem qualitativa iniciou com uma pesquisa informal de dados que abrange sujeitos da pesquisa, coleta de dados e análise de dados. A partir da pesquisa informal definiu-se as unidades de análise da abordagem qualitativa, ou seja, os docentes que desejasse entrevistar para atingir os objetivos do presente estudo.

#### *3.1.1.1. Pesquisa informal de dados*

A pesquisa informal corresponde, de acordo com Triviños (1987), a uma técnica utilizada pelo pesquisador para o levantamento de informações através de um diálogo, com questões gerais, pré-elaboradas, que fazem sentido para a pesquisa e são sustentados pelo conhecimento tácito e teórico do pesquisador. Para Vergara (2015), entrevista informal é menos estruturada possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. Na entrevista informal, pode haver perguntas incluindo dados e opiniões a respeito de determinados eventos sendo possível obter insights sobre o processo a partir das respostas fornecidas (YIN, 2015).

A realização da pesquisa informal ocorreu por meio de uma técnica adaptada do marketing denominada cliente oculto. O cliente oculto é uma técnica qualitativa, em forma de observação participante onde o pesquisador (cliente oculto), interage com o sujeito sendo observado (HUDSON et. al, 2001), sem que o sujeito perceba que esta participando de uma pesquisa (CALVERT, 2005).

A respectiva técnica atende ao objetivo do estudo, na qual o pesquisador levantou dados das atividades empreendedoras realizadas pelos docentes. Os sujeitos não sabiam que estavam participando de uma pesquisa. Os dados da pesquisa informal compuseram um banco de dados que foi utilizado ao longo do estudo. A seguir são apresentados detalhadamente os sujeitos, a coleta de dados e análise dos dados da pesquisa informal.

### 3.1.1.1.1. Sujeitos da pesquisa informal

Os sujeitos desta etapa são compostos por estudantes de graduação da UFSM-FW, regularmente matriculados e selecionados por conveniência, visto que a coleta ocorreu de acordo com a facilidade de contato com os alunos. Estipulou-se como meta entrevistar 40% dos alunos de cada curso, percentual mínimo estabelecido pelo autor, amostra caracteriza-se como não probabilística intencional e por conveniência, que supõe um procedimento de seleção informal (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), conforme os alunos forem encontrados circulando pela instituição, seja nos intervalos das aulas, corredores e lancherias.

A Tabela 4 apresenta o total de alunos de cada curso e o total de alunos contemplados na pesquisa informal. O número total de alunos é o mesmo adotado na abordagem quantitativa, foram desconsiderados os alunos que se encontram com algum dos motivos a seguir: abandono, transferência, cancelamento de matrícula e em estágio.

Tabela 4 – Totais da pesquisa informal

<b>Nome do curso</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Alunos pesquisados</b>
Agronomia	288	115
Engenharia Ambiental e Sanitária	229	91
Engenharia Florestal	160	63
Jornalismo	144	58
Relações Públicas	55	22
Sistemas de Informação	152	61
<b>Totais</b>	<b>923</b>	<b>410</b>

Fonte: elaborado pelo autor, com base no portal de indicadores da UFSM (2016).

### 3.1.1.1.2. Coleta de dados da pesquisa informal

Para a coleta de dados desta pesquisa elaborou-se uma lista de questionamentos no intuito de nortear a coleta de informações, que são apresentados no Quadro 3. O objetivo da coleta informal de dados é levantar informações a respeito de atividades empreendedoras realizadas pelos docentes nos respectivos cursos, procurando identificar quem são os docentes que as adotam, o que eles fazem, como eles fazem e quais as expectativas e sugestões em relação a isso, na percepção dos alunos.



Quadro 3 – Roteiro para a pesquisa informal

Identificação	Curso
	Semestre do aluno
Informações sobre atividades	Professor indicado
	O que faz?
	Como faz?
	Sugestões e expectativas acerca do empreendedorismo

Fonte: elaborado pelo autor.

A coleta de dados foi realizada com base em uma adaptação da técnica apresentada por Aaker, Kumar e Day (2001, p. 223) definida como observação direta, popularmente denominada de cliente oculto, que consiste “na colocação de observadores disfarçados de clientes para avaliar como os consumidores se aproximam de determinado produto”. A opção pela observação não participante busca a maior espontaneidade do observado, pois as pessoas costumam modificar seu comportamento das maneiras mais imprevisíveis ao perceberem que estão sendo observadas (AAKER; KUMAR; DAY, 2001).

Para o estudo considerou-se que os discentes representam clientes, visando credibilidade e fidedignidade das informações a serem levantadas, com a menor interferência possível do pesquisador, coordenadores ou demais docentes, utilizou-se alunos de graduação dos diversos cursos para efetivar o contato e levantar os dados junto aos acadêmicos de cada curso. Os alunos seguiram um roteiro (Quadro 3) e semanalmente enviaram ao pesquisador, por email, as informações levantadas. Após atingir a meta estipulada os dados foram analisados.

#### 3.1.1.1.3. Análise de dados da pesquisa informal

Os dados coletados foram tabulados em uma planilha Excel® (Office 2016) e agrupados por nome de docente. Para cada docente foram inclusos os dados referentes ao número de alunos que o mencionaram, as atividades que o mesmo desempenha, como ele realiza essas atividades, as percepções dos alunos sobre essas atividades e por fim, sugestões dos alunos. Para análise,

e a fim de evitar constrangimentos e comparações entre os docentes, os nomes dos docentes foram substituídos por letras, evitando que os mesmos sejam identificados por outrem, além do pesquisador.

Após tabulação ocorreu a verificação dos dois docentes mais mencionados pelos alunos em cada curso de graduação, Agronomia, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Florestal, Jornalismo, Relações Públicas e Sistemas de Informação (Apêndice E). esses docentes foram convidados a participar da pesquisa e formaram as unidades de análise da abordagem qualitativa.

### *3.1.1.2. Unidades de análise da abordagem qualitativa*

As unidades de análise, de acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2013), constituem os participantes, objetos, eventos ou comunidades de estudo, que depende da formulação da pesquisa e dos alcances do estudo. Para Richardson (2011) essa ideia sugere que a unidade de análise em geral, é uma pessoa, mas também podem ser cidades, instituições, entre outros.

Tal enfoque evidencia coerência em se adotar o indivíduo como unidade de análise, quando o foco de estudo está relacionado ao comportamento dos sujeitos da pesquisa, especificamente em relação características e atitudes empreendedoras.

Atualmente a unidade da UFSM-FW possui 88 docentes. Neste estudo as unidades de análise foram compostas por docentes, visto que, para Perkmann, King e Pavelin (2011) é preciso ter atenção com a qualidade do corpo docente de uma universidade, pois essa qualidade está positivamente relacionada com o envolvimento da academia no patenteamento, na capacidade empreendedora da universidade e de seus acadêmicos, dessa forma, os professores que possuem maior envolvimento são aqueles que irão transmitir essa capacidade e motivação em sala de aula, formando assim jovens comprometidos com o desenvolvimento de um país.

Para tal, entrevistou-se 12 docentes, sendo dois docentes de cada um dos seis cursos de graduação da unidade. A definição dos docentes participantes ocorreu a partir do resultado da pesquisa informal, descrita anteriormente.

### *3.1.1.3. Coleta de dados da abordagem qualitativa*

Para coleta de dados da abordagem qualitativa entrevistou-se 12 docentes, sendo os dois docentes mais mencionados pelos alunos na pesquisa informal, de cada curso de graduação da UFSM-FW. Utilizou-se entrevista semiestruturada, com a utilização de um roteiro previamente

elaborado (Apêndice A), composto por perguntas abertas onde o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO, 2012), perguntas básicas sobre o tema proposto (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas semiestruturadas iniciaram com perguntas amplas, para que o entrevistado se sentisse à vontade para falar, além disso, o pesquisador, entrevistador, não interferiu na fala dos entrevistados. As entrevistas foram profundas, com duração média de uma hora e ocorreram no mês de outubro de 2016, foram realizadas em locais de preferência do entrevistado, gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. As entrevistas só foram realizadas mediante o consentimento do entrevistado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice C), foi realizado um agendamento prévio com cada um, em que foi apresentado o objetivo da pesquisa, momento no qual estabeleceu-se um comprometimento entre as partes, entrevistador e entrevistado.

A escolha da técnica de entrevista se baseia na visão de Belk, Fischer e Kozinets (2013), que sugerem que a entrevista vem se popularizando como forma de coleta de dados qualitativos, em pesquisas sobre comportamento nas ciências sociais, seja ela considerada aberta, em profundidade ou semiestruturada. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é caracterizada por questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Triviños (1987, p. 152) afirma que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.”.

Para a realização das entrevistas utilizou-se um roteiro de entrevistas (Apêndice A), previamente elaborado, que teve como base para sua elaboração a problemática e o objetivo de pesquisa, bem como o suporte teórico adotado para este estudo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após a transcrição ocorreu a análise dos dados.

#### *3.1.1.4. Análise dos dados da abordagem qualitativa*

Para análise dos dados coletados, na perspectiva qualitativa, adotou-se a técnica de análise de conteúdo. Especificamente nas ciências sociais, em estudos qualitativos, existem diversos métodos estruturados em vários níveis de análise, cuja escolha segue o princípio da adequabilidade (CRESWEL, 2014). Dentre os quais, evidenciam-se os métodos de análise de conteúdo – Silverman (2009), Bardin (2011) – como alternativas úteis para se estudar as falas ou escritas, na tentativa de descrever e interpretar seus conteúdos e sentidos, e, em última análise, construir uma compreensão sobre as mesmas.

A análise dos dados deve ser estruturada pelos procedimentos de organização, tratamento e análise dos dados coletados para compreendê-los, atender às questões de pesquisa, e gerar conhecimento (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; CRESWEL, 2014).

A análise de conteúdo foi realizada com ênfase em análise categorial e de enunciação. A análise categorial é estruturada a partir dos relatos dos entrevistados, sendo as categorias de análise estabelecidas de forma a representar, a partir da frequência de aspectos similares entre os relatos da maioria dos entrevistados, similitudes entre suas características comportamentais e sua percepção sobre o fenômeno que está sendo estudado (BARDIN, 2011), no caso, a atitude empreendedora, diante da perspectiva de educação empreendedora.

Nesse sentido, foram estruturados os seguintes passos de análise para a presente pesquisa, quanto à abordagem qualitativa:

1. Leitura flutuante;
2. Protocolo de entrevistas;
3. Análise de conteúdo: categorial e de enunciação

A seguir apresentam-se os passos da análise para a técnica de análise de conteúdo.

#### Passo 1 - Leitura flutuante;

A leitura flutuante ocorre no momento em que o pesquisador começa a conhecer o texto proveniente das falas, consistindo em tomar contato exaustivo com o material coletado e transcrito (MINAYO, 2012). O termo flutuante é uma analogia a atitude do psicanalista, pois pouco a pouco a leitura se torna mais precisa, em função de hipóteses e com base nas teorias que sustentam o material (BARDIN, 2011).

Segundo Richardson (2011) a leitura flutuante possibilita que o pesquisador tenha um contato inicial com o material, dessa maneira, conhecendo a estrutura da narrativa, tendo as primeiras orientações e impressões em relação a mensagens dos documentos.

#### Passo 2 - Protocolo de entrevistas

O protocolo ou sumarização de entrevistas consiste em uma redução sistemática da extensão da informação, 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, com vistas a sua conversão em categorias de falas.

Uma característica comum observada na fala espontânea é a repetição de falas, isto é, as pessoas voltam a dizer o mesmo que já disseram, sob outra forma, ou literalmente. Além disso, são frequentemente interpolados na conversação conteúdos cuja temática é alheia ao tema central da entrevista, que pode custar a ser retomado. E, depois de uma longa sequência de interpolação, quando da retomada do assunto principal, este é frequentemente reintroduzido por uma repetição do que já foi dito (MADEIRA et al., 2011), o protocolo reduz a extensão dessas informações.

O protocolo de entrevistas é o procedimento de resgate dos aspectos mais relevantes na perspectiva do pesquisador, preservando-se a fidelidade ao relato dos entrevistados, no sentido de facilitar os processos e técnicas de análise, sua relação com a caracterização das categorias de análise, por meio do agrupamento e visualização panorâmica das entrevistas (MINELLO, 2014).

### Passo 3 - Análise de conteúdo

A análise de conteúdo para Bardin (2011) é um dos instrumentos mais úteis para a investigação de textos e é adaptável a um vasto campo de aplicação; ou seja, quaisquer comunicações escritas ou faladas são suscetíveis de serem decifradas pelas técnicas de análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 47) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para Richardson (2011) a análise de conteúdo é fundamental na área de ciências humanas e tem-se transformado em um mecanismo importante para o estudo da interação entre os indivíduos. A técnica de análise de conteúdo, para Minayo (2012), proporciona ao pesquisador compreender o que está por trás das manifestações informadas no momento da coleta, podendo ir além das aparências do que está sendo comunicado.

A análise por categorias é muito utilizada, pois “funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p.199). As categorias de análise, para Bardin (2011), podem ser criadas a priori ou posteriori, ou seja, a partir da teoria ou após a coleta de dados.

Para o presente estudo utilizou-se categorias de análise a posteriori que facilitam a identificação de dados novos e diversificados, extraídos do relato dos entrevistados, e, possibilitam a ampliação do escopo da análise, mantendo-se o cuidado de preservar a perspectivas dos mesmos (MINELLO, 2014).

Para Bardin (2011) a análise categorial exige inicialmente uma classificação de elementos em suas características distintas, e, posteriormente, o reagrupamento segundo os critérios previamente definidos, onde as categorias reúnem grupos de elementos com características comuns. Para tanto optou-se pela análise de enunciação. Essa técnica busca compreensão do ponto de vista do entrevistado.

A análise de enunciação é o processo de segmentar os textos das entrevistas, já sumarizadas, em unidades menores, que podem ser orações, sentenças, parágrafos e até mesmo tópicos. A granularidade da categorização vai depender exclusivamente da aplicação a que se destina a segmentação (PARDO, NUNES, 2003). Para Madeira et al. (2011), segmentar o texto em proposições significa dividir o material da fala em estruturas predicativas desse tipo, tão simples e curtas quanto possível. A análise de enunciação “apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado” (BARDIN, 2011, p. 215).

O processo de análise de enunciação é dividido em codificação inicial, categorização e inferência (BARDIN, 2011). A codificação inicial consistirá na leitura flutuante das entrevistas com os docentes, buscando identificar uma unidade de registro, ou seja, uma unidade a se codificar, que pode ser uma frase, um tema ou palavra. No processo categorial posteriori adotou-se critérios léxicos, atribuindo sentido às palavras dos entrevistados. A análise lexical tem como material de análise as próprias unidades de vocabulário, ou seja, as palavras portadoras de sentido, como substantivos, adjetivos e verbos, relacionados ao objeto de pesquisa (BARDIN, 2011). E na fase inferencial os dados foram analisados com base na teoria, proporcionando sentido à interpretação. Para Triviños (1987) a análise de conteúdo é composta por um conjunto de técnicas, para tanto, o pesquisador necessita possuir amplo campo de clareza teórica. Ou seja, não é possível a inferência se o pesquisador não dominar os conceitos básicos das teorias.

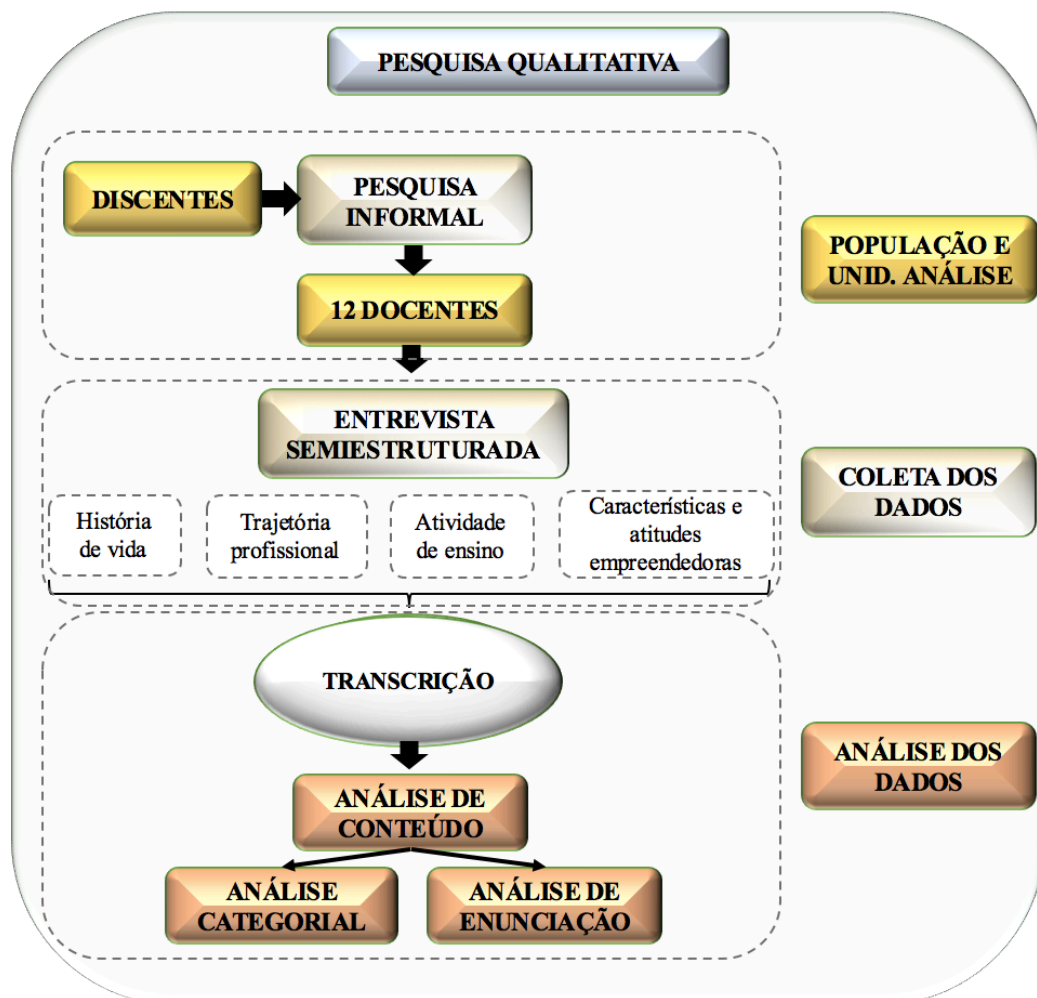
A presente pesquisa pretende adotar duas técnicas de análise de conteúdo, categorial e de enunciação (BARDIN, 2011), visto que, são consideradas relevantes para o estudo da interação entre os indivíduos e podem proporcionar ao pesquisador compreender o que esta por trás das manifestações informadas nas entrevistas, podendo ir além das aparências do que foi comunicado. Nesse sentido, a utilização de categorias de análise, pode facilitar a identificação

de novos dados, a partir dos relatos dos entrevistados com base na teoria. Para tal, a análise categorial é estruturada a partir dos relatos dos entrevistados (categorias a posteriori).

Diante disso, optou-se para este estudo pela adoção de categorias de análise a posteriori que foram estabelecidas de forma a representar, a partir da identificação de aspectos similares dos relatos dos entrevistados e de similitudes na percepção dos entrevistados sobre o fenômeno em questão.

Na Figura 7 apresenta-se os procedimentos da abordagem qualitativa.

Figura 7 - Processo metodológico da abordagem qualitativa



Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir apresenta-se a abordagem quantitativa.

### 3.1.2. Abordagem quantitativa

Atualmente a UFSM-FW possui 88 docentes, destes foram selecionados 12 docentes que participaram das entrevistas e que também responderam os questionários referente às características comportamentais e atitude empreendedoras. A UFSM-FW possui 923 discentes matriculados regularmente, distribuídos em seis cursos de graduação, foram desconsiderados os alunos em situação de abandono, cancelamento e estágio, para esta população calculou-se a amostra mínima.

#### 3.1.2.1. População e amostra

Para o cálculo do tamanho mínimo da amostra optou-se pela fórmula a seguir (Equação 1), que segundo Fonseca e Martins (1996) é para uma população finita, como segue:

Equação (1)

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

Sendo:

e – erro amostral;

N – tamanho da população;

n – amostra mínima

$\alpha = 0,05$  – 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 calculada foi de 272 alunos para um nível de confiança de 95% e erro amostral de 5%. A seguir é apresentada a coleta dos dados.

#### 3.1.2.2. Coleta dos dados da abordagem quantitativa

Na perspectiva quantitativa utilizou-se dois instrumentos, previamente validados, o primeiro refere-se as características comportamentais empreendedoras (CCEs) desenvolvido por McClelland (MANSFIELD et al., 1987) com o objetivo de identificar as características comportamentais empreendedoras dos discentes e docentes. Este questionário é baseado nas 10



CCE's de McClelland (MSI, 1990), composto por 55 afirmações. O instrumento foi respondido por docentes e discentes de acordo com uma escala de 5 pontos Likert, correspondendo a seguinte gradação: 1 = nunca, 2 = raras vezes, 3 = as vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre. De acordo com sua percepção, diante de cada uma das 55 assertivas que compõem o instrumento da seguinte forma (Quadro 4):

Quadro 4 - Questões e características do instrumento das CCE's

CCE	QUESTÕES					
<b>Busca de oportunidades e iniciativa</b>	<b>Q1</b>	<b>Q12</b>	<b>Q23</b>	<b>Q34*</b>	<b>Q45</b>	<b>FC</b>
<b>Persistência</b>	<b>Q2</b>	<b>Q13</b>	<b>Q24</b>	<b>Q35*</b>	<b>Q46</b>	<b>FC</b>
<b>Comprometimento</b>	<b>Q3</b>	<b>Q14</b>	<b>Q25</b>	<b>Q36</b>	<b>Q47*</b>	<b>FC</b>
<b>Exigência de qualidade e eficiência</b>	<b>Q4</b>	<b>Q15</b>	<b>Q26</b>	<b>Q37</b>	<b>Q48</b>	<b>-</b>
<b>Correr riscos calculados</b>	<b>Q5</b>	<b>Q16</b>	<b>Q27</b>	<b>Q38*</b>	<b>Q49</b>	<b>FC</b>
<b>Estabelecimento de metas</b>	<b>Q6</b>	<b>Q17*</b>	<b>Q28</b>	<b>Q39</b>	<b>Q50</b>	<b>FC</b>
<b>Busca de informações</b>	<b>Q7</b>	<b>Q18</b>	<b>Q29*</b>	<b>Q40</b>	<b>Q51</b>	<b>FC</b>
<b>Planejamento e monitoramento sistemáticos</b>	<b>Q8</b>	<b>Q19</b>	<b>Q30</b>	<b>Q41*</b>	<b>Q52</b>	<b>FC</b>
<b>Persuasão e redes de contato</b>	<b>Q9</b>	<b>Q20*</b>	<b>Q31</b>	<b>Q42</b>	<b>Q53</b>	<b>FC</b>
<b>Independência e autoconfiança</b>	<b>Q10</b>	<b>Q21*</b>	<b>Q32</b>	<b>Q43</b>	<b>Q54</b>	<b>FC</b>

\* Questões negativas.

Fonte: adaptado de Mansfield et al., 1987.

O (\*) do Quadro 4 corresponde às questões negativas em que a pontuação deve ser subtraída do resultado final da respectiva característica e deve-se acrescentar 6 (seis) pontos ao final do somatório. As questões de número 11, 22, 33, 44 e 55 correspondem ao “Fator de Correção”, utilizado para evitar que, muitas vezes de modo inconsciente, o respondente apresente uma autoimagem excessivamente favorável. O Fator de Correção é utilizado se o somatório da pontuação dessas questões for igual ou superior a 20 (vinte) pontos. Se isso ocorrer, todas as CCE's devem ser corrigidas com a subtração dos pontos correspondentes (MANSFIELD et al., 1987).

No Quadro 5 consta o fator de correção para as CCE's.

Quadro 5 - Fator de correção para as CCE's

Se o a pontuação do Fator de Correção é	Subtraia o seguinte número de correção da pontuação total de cada competência
24 ou 25	7
22 ou 23	5
20 ou 21	3
19 ou menos	0

Fonte: elaborado pelo autor com base em Mansfield et al. (1987).

A pontuação máxima é de 25 (vinte e cinco) pontos para cada uma das características. Quando o total for igual ou superior a 15 pontos o indivíduo possui a respectiva característica e é considerado empreendedor (MANSFIELD et al., 1987).

Para analisar a atitude empreendedora dos discentes e docentes participantes foi aplicado o Instrumento de Medida de Atitude Empreendedora - IMAE, desenvolvido por Souza e Lopez Jr. (2005), (Apêndice C). O IMAE é composto por 36 assertivas e os docentes respondentes podem atribuir um valor de um a cinco, em uma escala do tipo Likert, correspondendo a seguinte gradação: 1 = nunca, 2 = raras vezes, 3 = as vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre. De acordo com sua percepção diante de cada uma das assertivas, que compõem o instrumento da seguinte forma (Quadro 6):

Quadro 6 - Questões e dimensões do IMAE

DIMENSÃO	QUESTÕES												
<b>Realização</b>	Q2	Q4	Q8	Q13	Q17	Q18	Q20	Q27	Q30				
<b>Planejamento</b>	Q3	Q5	Q6	Q9	Q12	Q15	Q16	Q19	Q22	Q29	Q32	Q33	Q34
<b>Poder</b>	Q7	Q10	Q14	Q24	Q25	Q26	Q35	Q36					
<b>Inovação</b>	Q1	Q11	Q21	Q23	Q28	Q31							

Fonte: baseado em Souza e Lopez Jr. (2005).

A aplicação junto aos alunos ocorreu em sala de aula e seguiu um cronograma previamente estipulado em que foram registrados os horários e salas de cada turma, buscou-se evitar que um indivíduo responda aos instrumentos duplicadamente. Ao adentrar às salas de

aula os estudantes foram convidados a participar da pesquisa, foi disponibilizado um período de tempo para que os interessados pudessem responder os instrumentos. Os docentes responderam os instrumentos após o término das entrevistas. Os questionários foram recolhidos e em seguida tabulados. Foram aplicados 615 questionários junto aos discentes, destes desconsiderou-se 18 instrumentos que foram preenchidos incompletamente. Os 12 questionários respondidos pelos docentes foram considerados aptos para análise.

### 3.1.2.3. *Análise dos dados da abordagem quantitativa*

Quanto a perspectiva quantitativa, após o processo de tabulação e codificação dos dados, foi realizada uma conferência, com o objetivo de verificar possíveis erros de digitação. Para tratamento e análise dos dados coletados foram realizados testes estatísticos, utilizando o software *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS®* versão 24, nessa ocasião foram analisados quantitativamente e explorados os dados dos modelos propostos por McClelland (MANSFIELD et al., 1987) e Souza e Lopez Jr (2005).

Para cada um dos instrumentos foram calculados mínimo, máximo, médias e o desvio padrão de cada característica e dimensão, também verificou-se a intensidades das características. Em seguida, para estimar a confiabilidade foi medida a consistência interna por meio do Coeficiente Alfa de Cronbach (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O valor do Coeficiente Alfa de Cronbach pode variar de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, melhor a confiabilidade, pois, maior será a consistência interna do instrumento ou maior a congruência entre os itens, indicando a homogeneidade da medida do mesmo fenômeno (MATTHIENSEN, 2011).

Com a finalidade de estabelecer a associação entre as características comportamentais empreendedoras e a atitude empreendedora, pretende-se utilizar o Coeficiente de Correlação de Pearson, que de acordo com Collis e Hussey (2005), refere-se a uma técnica paramétrica que indica a medida de força de associação entre duas variáveis.

Realizou-se ainda um comparativo de médias entre os discentes que já cursaram disciplinas de empreendedorismo e que trabalham com os discentes que nunca cursaram e que não trabalham, a fim de verificar se as características comportamentais e dimensões da atitude empreendedoras sofrem alteração.

Na Figura 8 apresenta-se os procedimentos da abordagem quantitativa.

Figura 8 - Processo metodológico da abordagem quantitativa



Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir apresenta-se a triangulação das abordagens qualitativa e quantitativa.

### 3.1.3. Triangulação

Considerando as diferentes fontes utilizadas para a coleta de dados, assim como a dimensão do estudo e visando proporcionar fidedignidade pretende-se utilizar a técnica de triangulação. Segundo Maxwell (1996, p. 75-76) a triangulação “reduz o risco de que as conclusões (de um estudo) reflitam viés ou limitações próprios de um método” o que conduz a “conclusões mais creíveis”. Para Yin (2016) as conclusões do estudo tendem a se basear na triangulação dos dados das diversas fontes, essa convergência aumentará a credibilidade e confiabilidade do estudo.

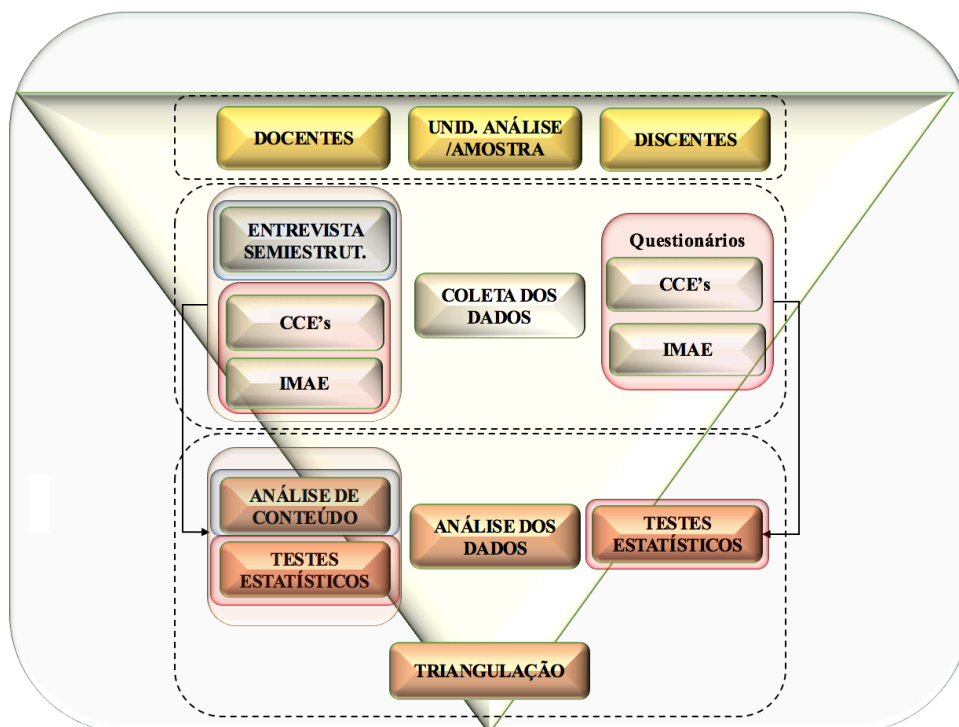
A triangulação decorre do princípio de navegação pelo qual a interseção de diferentes pontos de referência é usada para calcular a localização precisa de um objeto (YARDLEY, 2009). E começou a ser introduzido como método científico, na área da psicologia, por Campbell e Fiske (TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998). Para Denzin (1978) uma hipótese testada com recursos de diferentes métodos pode ser considerada mais válida do que uma hipótese testada unicamente com o uso de um único método. De forma sucinta, Vergara (2015)

afirma que a triangulação pode ser vista a partir de duas óticas: que contribui com a validade de uma pesquisa; e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista.

Por meio da triangulação pode se estabelecer ligações entre descobertas obtidas pelas diferentes fontes de coleta, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis, conduzindo a paradoxos, proporcionando nova direção aos problemas emergidos no estudo (DENZIN, 1978; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para Denzin (1978) e Patton (2002) a triangulação pode ser: das fontes de dados (triangulação de dados); entre os diferentes avaliadores (triangulação do investigador); de perspectivas para o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria); e dos métodos (triangulação metodológica). Na perspectiva deste estudo, pretende-se utilizar a triangulação de dados, que para Patton (2002), é um estudo de combinação de métodos, tanto quantitativos como qualitativos. Morse (1991) propõe o emprego da expressão "triangulação simultânea" para o uso ao mesmo tempo de métodos quantitativos e qualitativos, como utilizado no presente estudo. Na Figura 9 apresenta-se o esquema da triangulação para este estudo.

Figura 9 – Triangulação



### 3.1.4. Aspectos éticos

Visando à coleta de dados, primeiramente foi obtida a permissão formal da direção da UFSM-FW, posteriormente o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da Instituição pesquisada, o qual é reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Foi aprovado em 11/10/2016 com o número do CAAE: 59408016.9.0000.5346, conforme consta no documento de aprovação (Apêndice D).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), os Instrumentos de Coleta de Dados (Apêndice A e Anexos A e B) e o Termo de Confidencialidade (Apêndice B), seguiram todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos e das demais normas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Aos indivíduos participantes da pesquisa foi esclarecido que poderiam retirar o seu consentimento de participação no estudo a qualquer momento do andamento desta, sem penalização alguma e que as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, de forma que as identidades dos participantes permaneçam em sigilo no momento da publicação dos resultados do estudo.

Os dados serão mantidos sobre posse dos pesquisadores por um período de cinco anos, armazenadas na sala do professor orientador localizada na Avenida Roraima, nº 1000, Camobi, Santa Maria, CEP 97.105-900, no Centro de Ciências Sociais e Humanas - prédio 74 C, Departamento de Ciências Administrativas, sala número 4213. Após este período os dados serão destruídos.

## **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos no estudo. Os quais são apresentados em três etapas:

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

### **4.1. ANÁLISE DA ABORDAGEM QUALITATIVA**

Resgatando-se os passos de análise adotados para este estudo, apresenta-se a seguir, em ordem de execução, a análise de cada um desses:

1. Pesquisa informal de dados;
2. Definição dos entrevistados;
3. Realização da entrevista;
4. Protocolo de entrevistas;
5. Análise de conteúdo: definição das categorias a posteriori – técnica de categorização.
6. Análise de conteúdo: definição das categorias a posteriori – técnica de enunciação;

#### **4.1.1. Pesquisa informal de dados**

A pesquisa informal foi realizada junto aos alunos de graduação, conforme apresentado nos procedimentos metodológicos (capítulo 4), que de maneira espontânea mencionaram os docentes que mais lhe chamam a atenção, que realizam atividades diferenciais, atrativas e que os alunos consideram singulares. Questionou-se o que os respectivos docentes fazem, como fazem, sugestões e expectativas dos alunos sobre essas atividades.

A partir do resultado da pesquisa informal (Apêndice E) selecionou-se os docentes mais citados de cada curso para a realização das entrevistas. Realizou-se uma contagem, a partir da frequência com que os docentes eram citados, no Quadro 7 consta os dados dessa pesquisa.





Quadro 7 - Dados da pesquisa informal referente aos docentes mais citados

(continua)

	<b>O que faz?</b>	<b>Como faz?</b>	<b>Sugestões e expectativas?</b>
E1	Aulas práticas.	Leva para o campo e laboratórios. Faz demonstrações.	Nenhuma Resposta.
E2	Realiza viagens técnicas. Traz novas tecnologias.	Visita técnica de aviação agrícola.	Nenhuma Resposta.
E3	Instiga os alunos a pensar. Atividades dinâmicas. Exercícios em aula. Trabalhos objetivos.	Exercícios em sala. Questões a serem respondidas. Coloca a disciplina na prática. Aulas diferenciadas.	Aplicar mais a teoria na prática. Professores ser mais claros. Mais projetos ambientais. Formação acadêmica. Mais intervalos em aula
E4	Visitas técnicas. Aulas dinâmicas. Aulas diferenciadas.	Reúne grupo de alunos. Locais a ver com o curso.	Aulas mais interativas e participativas. Mais projetos ambientais. Metodologia em aula diferenciada. Adquirir mais experiência
E5	Torna a aula dinâmica. Traz palestras. Passeio a campo. Testa o conhecimento dos alunos de outras formas. Didática que utiliza é boa.	Dando aulas engraçadas. Realizando atividades extracurriculares. Traz coisas novas para a aula. Trabalhos, debates, gincanas. O jeito que explica é muito bom.	Nenhuma Resposta.
E6	Incentiva os alunos. Torna a aula dinâmica.	Abre o laboratório para todos. Apresentando exemplos.	Nenhuma Resposta.
E7	Aulas dinâmicas. Visitas técnicas. Explica de uma maneira diferente. A forma que ele aborda o conteúdo. Metodologia diferenciada.	Relaciona a teoria com a prática. Locais a ver com o curso de Jornalismo. Através de atividades em sala. Através de vídeos. Através de textos. Aulas mais dinâmicas. Não usando somente slides.	Mais aulas dinâmicas. Revisão curricular. Mais visitas técnicas. Maior interação entre professores e alunos. Melhorar a estrutura. Utilizar mais os laboratórios

(conclusão)

	<b>O que faz?</b>	<b>Como faz?</b>	<b>Sugestões e expectativas?</b>
E8	Explica de um modo diferente. A forma de abordar o conteúdo. Metodologia voltada para a prática.	Através de vídeos. Através da didática em aula. Trabalhos em sala.	Mais aulas dinâmicas. Utilizar mais os laboratórios.
E9	Incentiva a participação em projetos. Aulas dinâmicas. Interação com os alunos. Metodologia diferenciada. Projetos. Competente, trabalha em diversas áreas. É criativa, pra cima, inovadora. Motiva os alunos em sala de aula. Propõem atividades diferentes. Traz a prática para dentro da sala de aula.	Projetos de pesquisa. Através da participação dos alunos. Atividades dinâmicas em sala. Projetos para melhorar a comunicação de empresas da cidade. Atividades práticas. Traz exemplos de todas as áreas que trabalhou. Traz para a sala de aula atividades diferentes. Traz exemplos novos, é criativa, traz exemplos de suas experiências. Procura coisas novas para os alunos montarem e fazerem.	Ganhar mais experiência. Mais estágios. Mais projetos de pesquisa. Professores mais dedicados. Mais laboratórios.
E10	Aplica o conhecimento de gênero nas matérias. Tem boa didática em aula. Traz coisas novas para a sala de aula.	Através das aulas, na conduta. Dá exemplos, fala de sua carreira. Por meio de exemplos.	Nenhuma Resposta.
E11	Aulas diferenciadas. Atividades dinâmicas. Os alunos se sentir bem em sala. Aulas práticas. A forma de explicar.	Em forma de exercício. Utilização dos laboratórios. Pede a opinião dos alunos em sala. Através do método de ensino. Aplicação de conceitos. Através da experiência no mercado. Através de exercícios.	Que as construções no campus terminem. Formação acadêmica. Mais cursos noturnos. Mudança de professores. Entrar no mercado de trabalho. Tirar a Rosane. Mais aulas práticas
E12	Visitas Técnicas. Aulas práticas.	Contato com profissionais externos. Leva os alunos para conhecer lugares do curso. Através de um grupo de alunos.	Ganhar mais experiência e aulas mais dinâmicas. Investimento em infraestrutura. Formação acadêmica e ter mais laboratórios.

Fonte: elaborado pelo autor.

#### 4.1.2. Definição dos entrevistados

A definição dos entrevistados ocorreu mediante critérios determinados pelo autor e são os seguintes: docentes da UFSM-FW que foram citados durante a pesquisa informal, a abordagem qualitativa contou com uma amostra não probabilística intencional e por conveniência, a amostra foi constituída pelos docentes mais mencionados na pesquisa informal. Os docentes definidos para a realização das entrevistas constam na Tabela 5.

Tabela 5 – Frequência e percentual de menções dos docentes definidos para as entrevistas

Curso	Total de alunos por curso	Total de alunos respondentes	Docente	Qtd de citações	% de citações dos resp.
Agronomia	288	115	E1	30	26%
			E2	24	21%
Engenharia Ambiental e Sanitária	229	91	E3	23	25%
			E4	22	24%
Engenharia Florestal	160	63	E5	30	47%
			E6	9	14%
Jornalismo	144	58	E7	30	52%
			E8	12	21%
Relações Públicas	55	22	E9	8	36%
			E10	4	18%
Sistemas de Informação	152	61	E11	24	40%
			E12	12	20%
<b>Totais</b>	<b>923</b>	<b>410</b>			

Fonte: elaborado pelo autor.

Foram selecionados dois docentes mais citados em cada curso, determinou-se que nenhum dos entrevistados obtivesse menos de 10% de citações diante dos alunos respondentes da pesquisa informal.

#### 4.1.3. Realização das entrevistas

As entrevistas ocorreram a partir de contato prévio, por e-mail, com os docentes selecionados, momento em que foram apresentados os objetivos do presente estudo e cada um dos docentes foi convidado a participar da entrevista. Todos os docentes contatados

concordaram em participar da entrevista, as quais foram realizadas no mês de outubro do corrente ano no campus da UFSM–FW, onde a maioria dos docentes reside. As entrevistas foram realizadas individualmente a partir da aplicação do roteiro de entrevistas (Apêndice A), no local de sua preferência e tiveram duração aproximada de uma hora.

As entrevistas foram gravações e transcritas na sua íntegra. Após a transcrição das entrevistas aplicou-se a técnica de leitura flutuante que proporcionou o conhecimento prévio dos textos. Para Richardson (2011) esta técnica viabiliza o conhecimento prévio do material coletado, as primeiras orientações e impressões a respeito das mensagens dos documentos. A partir da leitura flutuante iniciou-se a construção do protocolo de entrevistas.

#### **4.1.4. Protocolo de entrevistas**

O protocolo de entrevistas para Minello (2014) consiste em uma sequência de quadros que sintetizam os aspectos mais importantes da entrevista, extraídos para organizar os dados de forma mais adequada e coerente em relação aos objetivos a que se propõe. No protocolo de entrevistas apresenta-se um panorama geral, sendo que o roteiro de entrevista foi organizado em quatro seções: dados complementares de suporte, composto por idade/sexo/tempo de docência e formação profissional; história de vida que contempla atividade dos pais e fatos marcantes da vida; trajetória profissional compreende a atividade profissional e escolha pela carreira docente. Em seguida atividade de ensino que inclui prioridades no ensino e como estruturas as aulas; por fim características e atitudes empreendedoras, aborda as características comportamentais e atitudes importantes para o docente, características comportamentais e atitudes importantes para o aluno, motivação para atuação docente e o que considera necessário a consciência crítica dos alunos.

O protocolo de entrevistas é apresentado no Quadro 8 e foi essencial para a análise dos dados, contribuindo de maneira eficiente para a realização da análise de conteúdo e definição das categorias a posteriori, definidas a partir dos relatos obtidos nas entrevistas.

Quadro 8 - Protocolo de entrevistas

(continua)

Entrevistado	Dados comp. de suporte	História de vida		Trajetória Profissional		Atividade de Ensino		Características e Atitudes Empreendedoras			
	Idade/Sexo/ Tempo docência/ Formação	Atividade dos pais	Fatos marcantes da vida	Atividade profissional	Escolha pela carreira docente	Prioridade no ensino	Como estrutura as aulas	Características comportamentais e atitudes importantes para o docente	Características comportamentais e atitudes importantes para o aluno	Motivação para atuação docente	Necessário a consciência crítica dos alunos
E1	45 anos M 13 anos Agronomia e Direito	Mecânico e Dona de casa	Decisão pelo que não queria ser; gosto por desafios; nascimento dos filhos.	Mudança de vida seria o estudo.	Gosto pela carreira docente a partir de uma experiência vivenciada na graduação.	Despertar no aluno a ir atrás do algo a mais.	Todas aulas preparadas; Discute-se em cima do tema norteador.	Levar a sério a docência; Constante aprimoramento; Experiência docente.	Respeito recíproco; Interesse; Esforço em cima de esforço.	Alunos que demonstram interesse.	Questionamento; Leitura crítica.
E2	43 anos M 10 anos Agronomia	Agricultores	Luta dos pais para sustentar os filhos; União da família; Honestidade a cima de tudo.	Experiência e afinidade pela área.	A partir do mestrado, com a docência orientada; Experiência docente.	Relação teoria-prática; Aulas dinâmicas; Viagens práticas.	Todas aulas prontas; Constante atualização; Busca de novidades; Materiais são disponibilizados com antecedência.	Pontualidade; Planejamento das aulas; organização do tempo; Preparação.	Dedicação; Estudar; Comprometimento.	Alunos egressos atuando como profissionais.	Preparar o aluno para o mercado de trabalho, para enfrentar grandes desafios.
E3	34 anos M 3 anos Ambiental	Farmacêuticos e Professor universitário	Amadurecimento precoce; nascimento dos filhos.	Gosto por quantitativas; Gosto pela pesquisa, docência como consequência.	Docência atrelada a pesquisa; Referência do pai.	Associação teoria-prática; Evidenciar o que será utilizado no mercado.	Conteúdos práticos; Interação com os alunos; Viagens; Preocupação com a atual forma de avaliação.	Proximidade junto ao aluno para construção do conhecimento; Dedicação; Aprendizado constante.	Interesse pelo estudo.	Aluno como profissional bem-sucedido. Desinteresse dos alunos gera frustração.	Colocar a teoria na prática; diferentes aplicações.

(continuação)

Entrevistado	Dados comp. de suporte	História de vida		Trajetória Profissional		Atividade de Ensino		Características e Atitudes Empreendedoras			
	Idade/Sexo/Tempo docência/Formação	Atividade dos pais	Fatos marcantes da vida	Atividade profissional	Escolha pela carreira docente	Prioridade no ensino	Como estrutura as aulas	Características comportamentais e atitudes importantes para o docente	Características comportamentais e atitudes importantes para o aluno	Motivação para atuação docente	Necessário a consciência crítica dos alunos
E4	47 anos M 4 anos Agronomia	Bancário e Psicóloga e Professora universitária	União familiar; Liberdade; Auto-exigente; Intercâmbio.	Gosto pela natureza, tinha uma horta quando criança.	Carreira profissional; Realização profissional; Próximo a família.	Respeito e humildade.	Organização e planejamento com antecedência; aulas dinâmicas; preocupação com a qualidade das aulas.	Ética e respeito.	Respeito recíproco.	Alunos interessados; Realização; Responsabilidade.	Embasamento teórico; Conhecimento.
E5	34 anos M 2 anos Biologia	Professores estaduais	Saída do interior para uma cidade grande para estudar; Intercâmbio.	Incentivo ao estudo; Gosto por ciência; Vivência do pai e avó.	Gosta de aparecer; Possibilidade de Influenciar/convencer pessoas; Transmitir conhecimentos; Influência financeira.	Ensinar a realidade; formação de profissionais.	Metodologia multidisciplinar; Dinamismo e interação. Teoria e prática.	Humildade; Responsabilidade; Comprometimento; Ética.	Proatividade e concentração.	Reconhecimento; Liberdade; Motivação financeira.	Olhar situação de fora, refletir.
E6	50 anos M 15 anos Eng. Florestal	Produção de mudas e dona de casa e comerciante	União familiar; Perda do pai.	Associação da familiaridade com a área, gosto por plantas e a paixão por desenhar.	Transmitir conhecimentos; Docência atrelada a pesquisa; Satisfação.	Compreensão; Troca de conhecimento, de informação e de experiência.	Conteúdo pela prática; Teoria por meio da experiência.	Caráter; Respeito recíproco; Saber e querer ensinar.	Respeito recíproco; honestidade.	Ambiente; proximidade junto aos alunos; Desafio constante.	Dar mais espaço para o aluno participar.

(continuação)

Entrevistado	Dados comp. de suporte	História de vida		Trajetória Profissional		Atividade de Ensino		Características e Atitudes Empreendedoras			
	Idade/Sexo/Tempo docência/Formação	Atividade dos pais	Fatos marcantes da vida	Atividade profissional	Escolha pela carreira docente	Prioridade no ensino	Como estrutura as aulas	Características comportamentais e atitudes importantes para o docente	Características comportamentais e atitudes importantes para o aluno	Motivação para atuação docente	Necessário a consciência crítica dos alunos
E7	37 anos M 8 anos Jornalismo	Motorista e bancária	Tranquilidade familiar; Disciplina; Liberdade.	Gosto pela área da televisão desde cedo.	Docência atrelada a pesquisa; A partir do doutorado.	Aula como mais importante; Necessidade de formação didática e empreendedora.	Planejamento; Interação com a turma; Rede social como opção estratégica; Inovação.	Autonomia; Responsabilidade; Atualização constante; Mostrar oportunidades e conduzir um debate nesse sentido.	Atitude participativa; Vontade de conhecer, de buscar, de criar; Proativo.	Alunos; Ambiente propício; Feedback dos alunos; Estrutura institucional amarrada.	Mobilização para o debate; Sair da zona de conforto.
E8	27 anos F 3 anos Jornalismo	Bancário e professora do primário	1ª Edição do jornal; Paraninfa de turma.	Relações humanas; Mestrado e doutorado como objetivo.	Paixão pela docência; Influência do esposo e experiência da mãe; Realização.	Formar profissionais éticos; ensino humanizador;	Prática-teoria.	Ética; seriedade.	Respeito e interesse.	Alunos; Desinteresse frustra.	Conhecimento; Contexto.
E9	40 anos F 6 anos Jornalismo	Viajante e dona de casa	Infância envolta em brincadeiras.	Influência de uma professora.	Docência como sonho da infância; Realização.	Motivar os alunos; didática; Avaliação que contemple todos.	Aula estruturada; interação com a turma; Teoria-prática.	Seriedade; Ser professor, dar aula; Comprometimento; Leveza.	Dinamismo; Interesse; Comprometimento.	Autocrítica; Satisfação pelo que faz; Aprendizado constante.	Fomentar o debate; Conhecimento do contexto.

(conclusão)

Entrevistado	Dados comp. de suporte	Biografia		Trajetória Profissional		Atividade de Ensino		Características e Atitudes Empreendedoras			
	Idade/Sexo/Tempo docência/Formação	Atividade dos pais	Fatos marcantes da vida	Atividade profissional	Escolha pela carreira docente	Prioridade no ensino	Como estrutura as aulas	Características comportamentais e atitudes importantes para o docente	Características comportamentais e atitudes importantes para o aluno	Motivação para atuação docente	Necessário a consciência crítica dos alunos
E10	45 anos F 10 anos Relações Públicas	Agricultores	União familiar; Experiência do Ensino Médio.	Gosto pela comunicação; Experiência na área.	Professores como referência; Facilidade de falar em público; Gosto pela docência.	Responsabilidade; processo de formação como vínculo na vida do aluno.	Planejamento e organização da disciplina; Interação; Trabalho conjunto.	Humildade; autorreflexão; Respeito.	Liberdade; Proativo; Respeito.	Autonomia; Ambiente profissional; troca de conhecimentos com os alunos.	Autoconhecimento; Conhecimento teórico; Empatia;
E11	46 anos F 23 anos Computação	Agricultores	Passar no vestibular; Doutorado no exterior; Passar em 4 universidades no exterior.	Inovação; Fazer a diferença.	Transmitir conhecimentos; Paixão pela docência.	Ver o todo; Enxergar o mundo; Fazer o que gosta. Respeito.	Experiência. Método didático diferenciado.	Ética; Seriedade; Dedicação; Respeito; Humildade. Honestidade.	Ética; Seriedade; Dedicação; Respeito.	Busca pela perfeição; Reconhecimento;	Entender a ligação entre as coisas; Tudo está conectado.
E12	50 anos M 25 anos Ciências Contábeis	Mecânico e dona de casa	Alunos egressos.	Experiência profissional.	Gratificação; desafio e aprendizagem diária.	Seriedade; Relação de confiança.	Planejamento; Teoria na prática.	Boa didática; formação social, humana; Auto cobrança.	Responsabilidade; reflexão.	Pesquisa; uma aula bem dada; Preocupação com os limites.	Ética; direcionamento do que é certo e do que é errado.

Fonte: elaborado pelo autor, baseado em Minello (2014).



A partir do protocolo de entrevistas foram construídas as categorias de análise a posteriori, semelhança gerada a partir dos relatos dos entrevistados.

Na fase de interpretação dos dados, para Bardin (2011), o pesquisador deve retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação. A partir dos relatos extraídos buscou-se destacar os principais aspectos relacionados às características comportamentais e atitudes empreendedoras dos docentes, mantendo-se sempre a perspectiva do entrevistado.

#### **4.1.5. Análise de conteúdo: definição das categorias a posteriori – técnica de categorização**

Na perspectiva da análise do conteúdo a categorização, para Bardin (2011), é vista como classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. No processo de definição das categorias Bardin (2011) propõe a utilização dos seguintes critérios: semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos e pronomes), léxico (sentido e significado das palavras – antônimo ou sinônimo) e expressivo (variações na linguagem e na escrita). Para o presente estudo optou-se por adotar o critério léxico, conforme apresentado nos procedimentos metodológicos (capítulo 4).

#### **4.1.6. Aplicação da técnica da análise de conteúdo: definição das categorias a posteriori – técnica de enunciação**

Para a definição das categorias a posteriori utilizou-se também a técnica de enunciação que para Bardin (2011) se fundamenta na concepção da comunicação como processo e não como um dado estanque, se desviando das estruturas e dos elementos formais da análise de linguagem. O relato, esta técnica de análise de conteúdo não é simplesmente a transposição de opiniões, atitudes e representações. Este tipo de análise, por sua vez, proporciona sustentação para a reflexão e discussão sobre os relatos dos entrevistados, pois tem como objetivo relacionar trechos das falas com o referencial teórico adotado e com enfoques não abordados, relacionados ao objetivo da pesquisa.

Analisando as falas dos entrevistados percebeu-se similitude entre elas, nesse sentido foram identificadas cinco categorias a posteriori: preparação e didática, o ensino como prioridade, preocupação diante do processo de ensino, motivação docente e comportamento docente e discente.

#### 4.1.6.1. *Preparação e didática*

Um dos temas mais mencionados pelos entrevistados foi a preparação das aulas e a didática utilizada pelos docentes em sala de aula, o que acompanha o perfil do docente. Para Gomes (2011) o planejamento é a base sólida do sucesso das ações, dentro e fora da sala de aula. A preparação da aula, ato de planejar, para Sant'Ana e Menegolla (2014) deve exigir objetividade, simplicidade, validade e funcionalidade. Para os autores o planejamento deve ser um instrumento para o professor e para o aluno, principalmente para o aluno, e visa ainda atender aos objetivos da instituição de ensino ou dos seus setores pedagógico-administrativos (SANT'ANA; MENEGOLLA, 2014). Rocha e Freitas (2014) corroboram esta ideia quando afirmam que o comportamento empreendedor deve ser balizado, dentre outras características, pelo planejamento.

Diante da importância do ato de planejar, extraíram-se alguns trechos dos relatos dos entrevistados (E4, E7 e E12) que evidenciam o planejamento utilizado pelos docentes para preparação e didática das aulas.

“Eu gosto de organizar minhas aulas, não gosto de convites de última hora ou de uma disciplina nova que de repente querem que eu dê, gosto de prepara com muita antecedência, me preocupo muito com a qualidade das aulas, das atividades, hoje em dia, com essa modernização, do professor lá falando, falando, falando, passando slides, slides, slides, não, procuro fazer cada vez mais atividades dinâmicas em sala de aula, fazer com que eles participem, com que eles leiam, eu dou minha aula em sala de aula e já cobro um trabalho na semana que vem. Quando minhas aulas são muito teóricas eu já pergunto pra eles, e já faço eles junto participarem e aí mantém, as aulas começam as 7:30, mantém eles acordados, digamos assim.” (E4)

“Então, que que eu faço, o meu jeito de trabalhar, eu “vô” lá, monto uma planilha com todas as datas de aula, né, bom a gente tem tantas aulas, faço uma distribuição equilibrada dos conteúdos, pra tenta pensa o que fazer, eu “vô”, bom, vou separar a bibliografia clássica de cada lugar, mas eu tendo, por exemplo a pensar atividades, pensar mais especificadamente as atividades, depois que eu conheço a turma e construir coisas junto, em conjunto com eles, mas uma coisa que eu faço, que eu aprendi com o professor, assim, eu tive um professor na graduação, que era assim, ele chegava em todas aulas, era quadro negro ainda, e colocava num canto do quadro os objetivos da aula daquele dia, no outro canto uma citação de um autor, eu acho isso muito bom.” E10

“As minhas aulas são muito bem planejadas, mas se precisar flexibiliza a gente flexibiliza, mas assim, eu tenho planejado todas as minhas aulas, conforme o dia ao longo do semestre, o aluno sabe que na aula x vai se trabalhar isso, então, ele já sabe, todo início do semestre eu disponibilizo o planejamento da disciplina, com os conteúdos, tá no xerox, Moodle, tá disponível, os livros, um bom planejamento é o início da coisa, daí você mostra seriedade no processo. Eu acho que isso é importante, porque daí o aluno tem como se programar.” (E12)

Manter-se comprometido e responsável pelo desempenho, visando atingir seus objetivos e metas, envolve planejamento e monitoramento dos resultados, reavaliando os planos sempre

que necessário (MCCLELLAND, 1972). Para Fusari (2013) não há ensino sem planejamento, a improvisação é necessária, mas não pode ser considerada regra. A partir do relato do entrevistado E9 verifica-se que apesar do planejamento da aula o docente deve ser proativo e ter iniciativa diante de situações adversas. A característica busca de oportunidades e iniciativa se refere à proatividade do indivíduo diante de situações adversas, e na procura por oportunidades de criação ou expansão de um objetivo (MSI, 1990).

“Eu levo coisas prontas e algumas vezes eu tenho que mudar os planos, porque tinha leitura e não fizeram a leitura, daí proponho uma questão, organizo em grupos para discutir, mas, tento intercalar entre leitura, exercícios e atividades práticas, ahm, e alguma parte da aula com lâmina ou esquema que eu preparo e coloco no quadro e discuto.” E9

A seguir apresenta-se o Quadro 9 com outros relatos que demonstram o apresentado sobre a categoria a posteriori “preparação e didática”.

Quadro 9 – Categoria “preparação e didática”

(continua)

Ent.	Trechos dos relatos
E1	“[...] eu trago tudo preparado, vou passando, a gente vai discutindo em cima do tema, é, se eu precisar hoje, eu tenho todas elas preparadas aqui em folhas, então se faltar energia, tu tem como buscar, lembrar e dar aula. Te digo assim, que hoje dos conteúdos que a gente ministra, 70% deles a gente tem estruturado aqui dentro (aponta para a cabeça), não precisaria de uma máquina pra te ajudar.”
E2	“Eu tenho todas as aulas estruturadas, procuro atualizá-las, na medida do possível, pra não ter uma informação de uma máquina totalmente desatualizada, anualmente alguma coisa eu vou atualizando, né, e trazendo novidades do mercado.”
E3	“Eu tenho as aulas prontas que foram feitas no início, então, constantemente a gente vai arrumando, né, vou melhorando em alguns pontos, conforme a turma vai tendo esse interesse, tem uma discussão maior. A gente pode levar pra um outro lado né, e uma coisa que eu sempre procuro, e tem essa questão de surgir dúvidas, né, e isso aqui não estava anteriormente na aula, né, eu adiciono pra uma próxima aula eu já levo e já passo pra eles, que tem slides, mas então, essa dúvida já incorpora ali pra, pra faze parte mesmo, porque talvez é um ponto de vista que eu talvez não tive no início, né, que essa conversa né, essa discussão em sala de aula faz a gente agregar.”
E5	“[...] eu tenho os slides, eu monto os slides e dou aula nos slides, porque eu coloco os pontos chaves ali e porque eu passo os slides pra eles depois, pra eles terem um resumo pra estudar certo, mas assim, não é aquela aula chata que eu apago a luz e fico falando e eles dormem, eu converso com eles, faço uma aula conversada eu digo pra eles, “tchê” me respondam as coisas, falem, perguntem, sabe, tipo, vamos conversar numa boa né, tá ali, esse slide diz o que? isso, vamos tentar entender, é assim que eu estruturo minhas aulas, eu mostro a imagem mas eu falo eu escrevo no quadro.”
E6	“Tudo que tenho de aula foi preparado com base no nosso programa né, então tem uma sequência lógica dentro das técnicas, da informação e tudo, mas eu percebo que o aluno também não consegue trabalhar com conteúdos muitos soltos, ele tem que ter uma sequência lógica, então eu tenho aulas em sequência, tudo isso. [...] eu começo o conteúdo pela prática e na própria prática ele vai ter que buscar informação para construir o conhecimento, o conteúdo dele com respeito aquela aula.”

(conclusão)

E7	“Eu não tenho um planejamento muito rígido de tudo, tem uma direção sempre, de onde chegar, as leituras que eu insisto muito com eles, que precisam ser conhecidas ao mesmo tempo tento trazer coisas que hoje estão sendo realizadas, então, por exemplo, uma disciplina você precisa conhecer aqueles exemplos que são clássicos, básicos da formação, eu brinco com eles, coisas que você não pode ganhar o diploma sem saber, sem conhecer, mas ao mesmo tempo de ver esse universo hoje, que na nossa área tá em mutação com a digitalização, né, exemplos, iniciativas, principalmente que tem a ver com a minha área de pesquisa, coisas que os próprios profissionais tem criado, de espaço de trabalho, da gente poder se entender no sentido empreendedor também, organizações, sites, que foram criados pra manter o seu trabalho fora de organizações tradicionais [...]”
E8	“Eu tento estruturar as aulas assim, sempre com uma base prática, o início delas sempre com um <i>case</i> prático e a partir disso eu tento desenvolver a teoria com base nesse elo mais prático, porque eu vejo que eles gostam muito dessa questão que fuja dos teóricos, então eu tento fazer com que eles prestem atenção nessa estratégia prática, onde eles vão conseguir visualizar isso mais rápido e aí, depois eu vou dissecando em partes essa teoria. Prática-teoria.”

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

Para McClelland (MSI, 1990) a característica de planejamento e monitoramento sistemático está presente no indivíduo que organiza tarefas de maneira objetiva, com prazos definidos, a fim de que possa avaliar e mensurar os resultados. Dessa forma, enquanto significado de processo e de construção, o planejamento é uma dimensão fundamental para o trabalho pedagógico, porque permite aos professores e à instituição de ensino controlar os resultados e a consecução das finalidades desse trabalho (MAGALHÃES; COPPOLA, 2015). Diante dos diversos relatos dos entrevistados quanto a estruturação e preparação das aulas chama a atenção um trecho do relato do entrevistado E11, que revela não estruturar suas aulas e explica sua decisão.

“Não estruturo nada, depois que eu voltei da França eu nunca mais preparei aula. Eu lembro assim, que as primeiras aulas, o primeiro semestre que eu dei aula na França, eu saia tremendo, porque me requeria um esforço tão grande, tão grande, tão grande, e aí depois eu lembro quando eu dava aula que não era da minha área, eu lembro que eu saia exausta, porque eu usava toda minha capacidade mental pra dar aula e quando eu voltei pro Brasil, acabou, não preciso mais disso.” E11

“Eu dou x, então eu posso dizer que eu sou muito boa no que eu faço, faz 23 anos que eu dou essa disciplina, dei em tudo que lugar, essa disciplina eu dou sempre, a questão técnica eu realmente consigo passar bem.” E11

Em seguida o entrevistado E11 relata que possui 23 anos de experiência a frente de uma mesma disciplina, o que na percepção do mesmo também justifica a sua decisão por não estruturar as aulas desta respectiva disciplina. Nesse sentido, Almeida (2010) considera que a

atuação profissional, a experiência como docente, constitui uma importante fonte de aquisição de saberes, o que corrobora com a ideia de Tardif (2012) que considera a experiência docente fundamental para elevar o nível de qualidade deste diante dos demais docentes.

Quanto ao ensino predominantemente teórico, Rocha e Bacchi (2011), consideram que esse tipo ensino gera uma formação incompleta dos indivíduos, quando prevalecem aulas e recursos excessivamente teóricos em detrimentos de outros métodos mais dinâmicos e práticos. Para Vieira e Rocha (2015), a utilização de atividades práticas e metodologias dinâmicas ao ministrar uma disciplina estimulam o desenvolvimento da atitude empreendedora. Libaneo (2004, p.230) explica que a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. O autor considera dificultoso pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida, por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional. No entanto, verifica-se a partir do trecho da fala do entrevistado E3 que o respectivo docente tem consciência da importância da atividade prática, mas, a estrutura da instituição não oferece todos os equipamentos necessários para que essa prática seja efetiva em suas disciplinas, apesar dessa prática estar prescrita no currículo.

“[...] a gente não tem condição de fazer toda a carga horária prática por falta de equipamento, então eu tento suprir essa parte, onde tem no currículo a questão da prática, né, com práticas, eu desmembro duas três práticas, eu tento, e as vezes eu tento levar algo como se fosse uma aula prática, mas como um instrumento didático na própria sala de aula, não é prático em si, mas é só pra mostrar como na realidade ia funcionar.” E3

Enquanto a adoção de atividades práticas beneficia o surgimento de análises que apontam como insuficiente e inadequado a utilização de métodos antigos e convencionais para desenvolver atitude empreendedora em alunos de graduação (VIEIRA; ROCHA, 2015); a inovação cada vez mais ganha espaço na sala de aula, em dias de comunicação instantânea e estudantes conectados, são reconhecidos os docentes que investem na criatividade e na inovação. Para Alcântara et al. (2015) são esses docentes que contribuem na formação de alunos questionadores e com perfis críticos. A inovação para Souza e Lopez Jr. (2005) é considerada como a predisposição para agir de forma criativa, construir diferenciais competitivos e produtivos. Dentre os entrevistados chama atenção para esse novo perfil de docente conectado, que é verificado no trecho da fala do entrevistado E4 e E7 e que contrapõe a percepção do entrevistado E9.

“[...] eu sempre deixo eles (alunos) bem a vontade, se quiserem falar comigo pelo face, pelo whatss, por onde quiserem, podem me falar, não tem problema nenhum, porque as vezes, tiro apenas férias, já adianta a vida deles [...]” E4

“Eu não tenho um planejamento muito rígido, né, eu sigo obviamente as ementas, que é nossa obrigação, enfim, mas não necessariamente que ele tenha que ser trabalhada numa forma rígida naquela semana e tudo mais, eu procuro observar um pouco a característica da turma. Eu gosto muito de no começo do semestre de fazer umas conversas e também de ouvi-los, pra tentar trazer isso pra aula. Eu passo as indicações e datas pros alunos para que eles possam se programar em relação a isso, eu tenho um material mínimo ali, pra eles terem as leituras básicas e obrigatórias e tudo, mas muita coisa vai se juntado, por exemplo, uma coisa que eu sempre faço, pra além dos instrumentos que a gente tem, Moodle, lista de e-mails e tal, eu optei pelo Facebook, como também um espaço, então assim, sempre tem grupo da turma da disciplina usado “pros” assuntos da disciplinas, me serve muito pra manter o assunto da disciplina sempre vivo pra eles.” (E7)

“Eu acho que a aula deveria ser prioridade, preparar a aula, estar a disposição dos alunos, não todo tempo, eu não aceito aluno em Facebook, porque o meu lugar aqui é para dar aula e o meu email esta a disposição, e eu respondo, mas não no Facebook, porque o aluno tem que entender que eu não estou a disposição 24 horas, porque eu não sou professora 24 horas, né, eu tenho o meu horário de andar de bicicleta, de ler, de cozinhar, então, eu tenho que ter tempo pra tudo isso, mas eu acho que a aula é o mais importante.”(E9)

Diante disso, evidenciou-se a importância do planejamento quanto a preparação e didática das aulas, o docente também deve estar preparado para improvisar, ter iniciativa, ser proativo, além disso, a experiência docente é vista como facilitadora no processo de ensino, atividades práticas e inovação são bem vistas pelos alunos e podem auxiliar nesse processo. Verifica-se que para que o processo de ensino ocorra efetivamente deve-se estabelecer o ensino como prioridade.

#### 4.1.6.2. *O ensino como prioridade*

O ensino nas universidades para Bernardes e Ribeiro (2014) deve ser visto como facilitador da mudança de comportamento dos indivíduos, a partir da utilização de métodos pedagógicos específicos. Para isso, os cursos de graduação necessitam estar em sintonia com as demandas da sociedade, assim como com a geração de conhecimentos na área de empreendedorismo, por meio de práticas didáticas que estimulem o desenvolvimento do comportamento empreendedor (BALCONI, 2016). Dessa forma, os métodos utilizados devem abordar práticas contemporâneas e convencionais de forma equilibrada e formatadas para o contexto empreendedor (VIEIRA; ROCHA, 2015). Nos trechos das falas dos entrevistados E1, E3, E5 e E6 verifica-se o que os respectivos docentes consideram como prioridade diante do processo de ensino.

“Prioridade, primeiro é aquilo que eu sei, o que eu sei é muito pouco, prioridade no processo de ensino é despertar o cara a ir atrás do algo a mais.” E1

“Eu considero como prioridade né, como eu dou disciplinas mais específicas, é tentar trazer um pouco do que eles vão encontrar lá fora, no mercado de trabalho, e associar com a parte teórica. Então, sempre a gente, nas disciplinas mais técnicas depois de terem, a gente tem um projeto do que eles precisam depois de formado, seria a habilitação que eles estariam tendo depois de formados. Eu acho muito importante porque é o primeiro contato que eles tem com projetos, como futuros engenheiros e com o que eles vão estar fazendo.” E3

[...] é porque a gente tem que se dar conta que a gente tá formando profissionais, isso ninguém fala pra eles, vocês “tão” na faculdade porque vão sair daqui profissionais, então não reclamem muito, ai que coisa chata, no futuro faz diferença, acreditem em mim, eu fiz faculdade e eu tinha esse pensamento, eu me ferrei bastante no futuro, depois quando fui trabalhar porque certas coisas que eu tinha que ter aprendido na faculdade tava lá professor lá pra sugar conhecimento da criatura eu ia tomar cerveja na bodega, pode tomar cerveja? Pode cara, mas tipo, vem na aula um pouquinho ou pergunta depois, estuda em casa, sabe tipo né, se interessa um pouco.” E5

“É troca de conhecimento, é troca de informação, troca de experiência, só isso, essa é a prioridade, o resto à forma como... quando eu ia pra faculdade eu não gostava de assistir aula, eu estudava sozinho em casa, então eu pegava o caderno dos colegas tirava um xerox, chegava em casa e estudava. Então eu acho assim oh, se o aluno não quer, não adianta forçar ele ficar na sala, ele não vai aprender. Se ele (aluno) consegue compreender através de um papo aqui no corredor ou lá no viveiro, fora de uma sala de aula, eu tento explorar isso com eles.” E6

Diante dos trechos apresentados verifica-se que a fala do entrevistado E1 identifica-se com a característica comportamental busca de oportunidades e iniciativa (MSI, 1990), quando o entrevistado diz que, na sua percepção, prioridade no ensino é despertar o aluno a ir atrás do algo a mais. A fala do entrevistado E6 identifica-se com a característica busca de informações (MSI, 1990), quando o entrevistado, em sua fala, revela quão importante é a busca do conhecimento pelos alunos nessa fase. Nas falas dos entrevistados E3 e E5 a prioridade é mostrar para os alunos a realidade profissional que os aguarda. No Quadro 10 apresenta-se outros relatos que demonstram o apresentado sobre a categoria a posteriori “o ensino como prioridade”.

Quadro 10 - Categoria “o ensino como prioridade”

(continua)

Ent.	Trechos dos relatos
E2	“Eu acho que a prioridade é a relação teoria-prática, eu acho que aulas dinâmicas, com partes teóricas e partes praticas, então assim, tu explica a parte teórica como funciona e pratica na aula prática, no meu ver é o essencial. Sempre que possível tento ver uma condição de campo, uma viagem, porque as vezes o aluno não tem experiência, nunca viu isso, então, né, na medida do possível, conforme existem recursos. E consegue. Esse ano já fiz uma viagem, como trabalho com a área x, uma turma

(conclusão)

E2	de x, fomos visitar uma empresa grande da área, vimos toda questão de mecanização, que é uma área dentro do curso.”
E4	“Eu acho que prioridade é o respeito, a gente tem pelos alunos né, muita consideração com os colegas, muito saber, eu mesmo sou considerado como amigo pelos alunos, eu dou essa intimidade, eles nunca passaram dos limites, sempre me respeitaram, me tratam como senhor, professor nas festas, mesma dando essa abertura que eu “dô” com todo mundo, pode se com o chefe, com qualquer pessoa, e assim eu trato uma pessoa lá em cima como uma pessoa mais humilde, mais simples, sei lá, gosto de ser assim, e não consigo ser diferente.”
E5	“No processo de ensino ãã, como prioridade, assim, ensinar a realidade pros alunos, eu sempre tento ser o professor que ensina a realidade pros alunos, assim, porque que a minha disciplina importa, eu não quero ser um professor mecânico, você tem um programa vai lá e vomita aquele monte de coisa, na prova quem passar passou, quem não passar que se “foda”, não cara eu gosto de conversar, eu pego um programa da disciplina, eu estudo o programa, o conhecimento que eu tenho da área de atuação dessa disciplina aqui, o que que interessa aqui, a isso é o chave então eu vou dar foco nisso e isso aqui é tangente, certo, mais ou menos isso, é mostrar a realidade.”
E11	“Fazer as pessoas enxergarem o mundo, pra mim isso é tudo. Pra mim o mais importante é o individuo ver o todo, exatamente ver isso, que não importa que profissão tu vai fazer, isso nada importa, tu precisa, tu tem que fazer algo que contribua, eu acho que isso é a coisa mais importante, todo mundo vai ter uma coisa que vai gostar, faz o que tu gosta e isso é a única coisa que importa.”
E9	“Fazer com os alunos se interessem pelas coisas e que eles busquem, então assim, eu acho que não tenho que ir lá e reproduzir as coisas, tudo que eu sei é nessa construção a longo prazo. [...] pros alunos entenderem que eu não nasci sabendo tudo, e eu não sei tudo, e eles entenderem que eu tenho o dobro da idade deles, eu tive muito tempo de leitura, de experiência de vida, e que eu não posso cobrar deles o que eu cobraria de mim, então, eu acho que eu tenho que estimular eles para que busquem as coisas, [...] porque eu acho que é coisa do estímulo, não pode ser um estímulo vazio, porque eles também não sabem onde buscar, ah esse autor é bom esse autor não é bom, posso trabalhar com esse autor, alguns direcionamentos, mas também valorizar as coisas que eles trazem.”
E10	“Na graduação eu creio que a prioridade no processo de ensino é a gente estabelecer, conseguir acompanhar os alunos e as alunas e promover um vinculo entre o processo de formação que estão passando e a vida que poderão vir a ter. E que num contexto de quem é muito jovem, talvez isso seja mais difícil. Mas eu creio que essa é a grande sacada, assim, a gente conseguir que o aluno compreenda que aquele processo de formação tem um, pode ter um vinculo com a vida dele, aquele momento que é de formação, mas que ainda nesse contexto ele consiga perceber as vantagem de estar ocupando aquele espaço e que ele consiga curtir aquilo ali como um aprendizado.”
E12	“Você tem que te uma boa relação com os alunos, primeira coisa tem que te seriedade no processo, tá, tu tem que levar o aluno a querer o que tu trabalhando lá, segunda coisa, trabalha com o aluno, mostra que tu ta ai pra ajuda ele, o mais importante. Se tu chega na sala de aula e “quere” fera o cara, não vai funciona, tem que te uma relação de confiança, essa relação, se não tiver essa relação tu não vai conseguir passar nada pro cara, o cara já vem com uma barreira, por outro lado, o aluno tem que querer, se o aluno não quer não tem como, não adianta. Ajuda o aluno a crescer, se desenvolve. Em sala de aula você tem que te um bom planejamento.”

Fonte: elaborado pelo autor com base no relato dos entrevistados.

Nas falas desses entrevistados, quanto ao aspecto do ensino como prioridade, a característica de comprometimento (MSI, 1990), de alunos e professores, é descrita pelos



docentes como necessária para a concretização exitosa do processo de ensino. Em contextos educacionais como a universidade, o comprometimento pode ser descrito como um sentimento de conexão com a área de estudo, estabelecimento de metas em relação a ela e intenção de permanecer na área (BARDAGI; HUTZ, 2010).

#### 4.1.6.3. *Preocupação diante do processo de ensino*

Diante do ensino como prioridade os docentes revelaram diferentes preocupações quanto ao processo de ensino, o docente enfrenta inúmeras dificuldades ao atuar como profissional, em um contexto repleto de incertezas, impondo efetivos e ousados comportamentos na gerência dos permanentes desafios (GUIMARÃES; MOREIRA; BAETA 2014). Uma das dificuldades mencionadas pelos docentes é a avaliação, que para Perrenoud (1999), não pode ser considerada uma tortura medieval, é uma invenção mais tardia, que nasceu com os colégios por volta do século XVII e tornou-se indissociável do ensino desde o século XIX, a partir da escolaridade obrigatória. A avaliação também é criticada por Piaget.

"Todo já foi dito a respeito do valor dos exames escolares, e, no entanto, essa verdadeira praga da educação em todos os níveis continua a viciar - as palavras não chegam a ter a violência necessária - o relacionamento normal entre professor e aluno, comprometendo em ambos a alegria do trabalho e, frequentemente confiança recíproca" (PIAGET, 1974, p. 52)

Esta preocupação quanto a avaliação do processo de ensino é verificada nos trechos das falas dos entrevistados E3, E6 e E9.

"A forma de avaliação, então, do jeito que é hoje a gente exige 70% de aproveitamento pra pessoa passar sem exame, por exemplo, tem pessoas que pegam exame, né, isso aí passa pra 50%, né, sendo que se tu fico, por exemplo, média 6 tu precisa de 4 pra passar, então já dos 70, já fico 40, daqui a pouco já tá 30% do que tu exigia antes que era 70%, tu exige quase nada pra pessoa se aprovada, então, né, isso aí eu acho que é falho, porque acaba dando condições de passar, as vezes, sem ter conhecimento, já aconteceu, sem conhecimento técnico. Isso me preocupa, sem ter o conhecimento, essa forma de avaliação eu acho que prejudica e é uma regra da instituição." E3

"cada aluno é um aluno às vezes eles estão ali com o olho aberto, arregalado e eu percebo que na hora que eu pergunto de uma forma diferente na prática aquela informação não foi processada. Então não me adiantou nada, então eu acho que eu sofro mais com o processo de avaliação do meu, da minha conduta e da deles, do que com o conteúdo, avaliação de conteúdo, né." E6

"A avaliação, eu acho sempre muito complicada, eu venho do bacharelado, só tive metodologia do ensino superior na especialização, depois mestrado e doutorado nas sociais, então, a gente não tem a formação de quem tem licenciatura tem, e aí trabalhar com essa questão, avaliação, porque as pessoas tem processos de aprendizado

diferenciado, algumas são orais, algumas são mais visuais, algumas precisam fazer esquema no caderno, aí como pensar uma avaliação que engloba todo mundo, não pode ser sempre prova, porque tem aquele que sempre vai mal na prova, não pode ser sempre seminário porque aquele que tem vergonha de falar em público vai mal, aí eu sempre acho mais fácil fazer prova com questão fechada, porque a questão aberta, como é que você vai interpretar aquilo que o aluno interpretou, eu acho isso muito complicado [...]” E9

Além da avaliação, outro aspecto preocupante na percepção dos docentes é a falta de preparação didática, segundo Isaia (2006) a docência superior é entendida como uma atividade complexa que visa à formação de futuros profissionais. Para Pivetta e Isaia (2008) a maioria dos professores do ensino superior não possui formação pedagógica para trabalhar na docência, especialmente no que se refere às áreas específicas de formação técnica. Os autores consideram que estes professores, geralmente no início da carreira não estabelecem diferenciação entre a especialidade da disciplina e sua didática, e conseqüentemente tem dificuldade de fazer a transposição didática dos conteúdos para a produção do saber dos alunos (PIVETTA; ISAIA, 2008). A preocupação quanto a preparação didática consta nos trechos das falas dos entrevistados E7, E9 e E10.

“Hoje, você olha pra mestrados e doutorados que são o ponto de partida de futuros professores, onde não há nenhuma direção didática pedagógica pra nada, você vai encontrar algumas disciplinas isoladas, sobre didática em algumas especializações, né, e não são todas, e acho que isso é uma falha, quando você entra pra universidade você tem que aprender sobre essa estrutura pra gerenciar sua vida aqui, inclusive, e mesmo não sendo coordenador ou chefe você tem uma estrutura organizacional que você precisa entender, e você tem que lidar com preocupações pedagógicas e didáticas, não que a universidade não ofereça nada, não é isso, mas que isso não é preocupação primeira [...] um outro lado importante é que nós não temos formação didática, e, mesmo no sentido da formação empreendedora, de como que você consegue acolher e trabalhar esses sujeitos que são diferentes em sala de aula, e não cortar um mínimo de autonomia que eles possam ter, conseguir lidar com esses perfis diferentes, isso a gente não tem.” E7

“[...] eu acho que falta formação pra nós, porque a maioria das graduações da universidade são de bacharéis, bacharéis dando aula para bacharéis, e, que não tem o aprendizado que alguém que passou por uma licenciatura tem.” E9

“Eles (alunos) aprendem de forma diferente, e a gente tem que tomar um cuidado sempre muito grande, pra você não rotular, que aquele é preguiçoso, que aquela é isso, aquilo outro, e aí por outro lado o processo de formação acadêmica, que nos habilita para ir para graduação, pro ensino não nos prepara, não nos dá, não nos forma para estes, eu fiz algumas formações pedagógicas, quando trabalhava na x, na UFSM também a gente tem também acesso a cursos sobre isso, e são fundamentais para que a gente não se cobre sobre coisas que a gente não tem que dar conta, e para que a gente acesse todo o ferramental teórico de quem já estuda essas coisas e que vai ajudar a gente nessa relação, né.” E10

No Quadro 11 constam demais trechos dos relatos dos entrevistados quanto as suas preocupações diante do processo de ensino.

Quadro 11 – Categoria “preocupação diante do processo de ensino”

(continua)

Ent.	Trechos dos relatos
E1	“[...] tá faltando comprometimento tanto de professores quanto de alunos. A gente vê a falta de interesse, a educação esta voltada infelizmente só pra números, qualidade muito baixa, por falta disso, comprometimento, vontade de fazer alguma coisa diferente, é muito fácil falar em crises, dizer que não tem dinheiro, eu já vejo a crise como uma oportunidade, em épocas de crises, dois anos já, eu aprovo todas bolsas na universidade que eu concorro e e vou continuar aprovando, porque a gente consegue trabalhar, consegue acreditar, consegue despertar no aluno o que tem de melhor neles, que é dar um algo a mais, é isso que tá faltando.”
E6	“A preocupação minha é que assim oh, que o aluno se forme com um monte de inseguranças, não dúvida porque dúvida todo mundo tem né, mas assim, a insegurança em relação ao conhecimento daquele assunto [...] então ele tem que saber o básico, pra que ele saia com um pouco de segurança e quando ele enfrentar uma situação lá, ele saiba onde buscar mais informação.”
E4	“Eu só vejo muito a nossa responsabilidade nessa parte, que nem o pai quando fala: - o filho absorve que nem uma esponja; os alunos também, a mesma coisa, a gente tem, eu tenho, com os superiores a nós, um respeito muito grande, eu vejo que eles (os alunos) tem um respeito e esperam muito da gente, então por isso que eu acho que eu fico ansioso, eu quero cada vez mais trazer coisas atualizadas pra eles, trazer coisas que eu realmente vejo que eles estão melhorando e gostando. Essa cobrança que eu sempre tive, que eu me preocupo, e eu vejo, de certa forma, eu me sinto realizado, eu não quero ser pretencioso, mas eu vejo que, dentro da minha humildade, eu consegui atingir os meus objetivos.”
E5	“Porque as vezes a gente monta o PPC do curso, nós estamos num processo de montar um PPC novo aqui, a gente estudou bastante do que que interessava na carreira, tem esse cuidado né, só que os alunos eu acho que não tem essa dimensão de que eles tão saindo daqui profissionais, a eu “tô” na faculdade que que eu vou fazer depois, eu não sei, vou “zuar” agora, porque entra uma molecada, [...] tipo quando eu já “tava” saindo pra faculdade eles “tavam” nascendo e tipo assim é a cabeça, ela não é a mesma, depois de uma idade tu não tem aquela noção né, então pra quem que é esse papel, é meu, eu “tô” aqui pra formar gente, tu tem que ter essa consciência, não só disciplina, mas mostrar o que que eles vão trabalhar no futuro, olha pessoal o mercado de trabalho é esse, ontem eu dei uma palestra porque eu senti necessidade de dizer qual é, o que que tá pegando hoje, como é que o mundo mudou, eu peguei o mundo mudando muito. [...] eu não sou hipócrita, eu falo, oh pessoal o mundo é uma “merda” mesmo vocês vão se “foder” muito no futuro, então se preparem pra isso, ninguém vai passar a mão na cabeça de vocês, acabou essa história, não tão mais no segundo grau.”
E7	“Uma coisa que me preocupa que é esse sentido de autonomia do aluno também né, quando eu vejo que um exercício não necessariamente toca nessas coisas eu acho frustrante. E, eu acho que a outra coisa também, por mais que uma série de professores tenham uma vontade de propor outras possibilidades, de pensar outros instrumentos pedagógicos e tudo, nossa estrutura também é bastante amarrada, nesse sentido, porque você tem disciplinas dentro de uma grade curricular, enfim, então assim, há pouca disposição dos docentes, as vezes há falta de uma ação mais coordenada institucional, no sentido de abri mais a nossa formação, de, emponderar um pouco mais os alunos pra que eles construam o seu percurso também né, então os nossos cursos de alguma forma eles na área de comunicação, principalmente, eles se fecharam mais, ao invés de se abrirem.”
E8	“A preocupação de todo professor eu penso que é formar profissionais éticos, isso é um grande desafio, porque o entendimento da prática, da teoria, as vezes não perpassa esses processos éticos, e como é muito abstrato a gente não consegue elaborar isso bem com eles, a minha principal preocupação é formar profissionais que sejam éticos frente a nossa realidade, nos estamos num contexto, numa conjuntura politico social, enfim, que essas questões estão muito em voga, no meu entendimento a universidade é a grande precursora desse papel.”

(conclusão)

E11	“Cada vez mais eu progrido, quem faz a disciplina com outro professor e depois pega eles acha que é coisa de outro mundo, porque a cada ano eu tento, porque pra mim importa, não existe coisa difícil ou fácil, é a maneira que tu transmite, eu vou chegar na perfeição, essa disciplina eu dou a muito tempo, tu entende, então na verdade, só isso que importa, eu transmitir o conhecimento de uma maneira que eles consigam captar mais rápido possível, isso é a única prioridade que eu tenho.”
-----	---

Fonte: elaborado pelo autor com base no relato dos entrevistados.

Para Piaget (1996) o principal objetivo da educação é criar pessoas que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram, pessoas que sejam criativas, inovadoras e descobridoras. O segundo objetivo da educação para Piaget (1996) é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. A inovação é uma importante característica do comportamento empreendedor (SOUZA, 2006), na fala do entrevistado E2 a inovação esta atrelada a característica busca de informações (MSI, 1990), na percepção do entrevistado a tecnologia é uma ferramenta importante para o conhecimento, quando utilizada para esse fim. O entrevistado E12 coloca que o professor deve se adaptar ao novo perfil de aluno.

“A gente sempre tem que ter preocupações em conseguir repassar a informação disponível ou onde buscar a informação, que nem eu disse, o aluno tende a focar em outras coisas, a internet é bem interessante, um monte de informações, na minha área tem bastante coisa disponível, mas tem que saber onde acessar isso. Então, motivar pra acessar materiais da disciplina, porque só a sala de aula não vai se suficiente, digamos assim, pra formar um bom profissional, um cara que tenha diferencial. Existe muita experiência, muita foto, vídeos, a internet é muito rica, desde que você busque as coisas certas.” E2

“[...] eu acho assim, os alunos estão vindo com outra perspectiva do ensino médio, mas a gente como professor também tem que se adaptar a essa nova realidade, se a dez anos atrás o cara não tinha celular, a gente precisa se adaptar, o que me preocupa é os limites, esses limites do que pode e o que não pode, eu acho que podia ser trabalhado um pouco, acho que a escola poderia estar mais atenta, parece que as coisas ficaram muito soltas, mas os tempos são outros, as universidades, os professores tem que se adequa, não tem outro jeito.” E12

Diante das preocupações relatadas pelos entrevistados chama a atenção os relatos dos entrevistados E7 e E9 que colocam como uma preocupação, nas suas percepções, a necessidade do docente de se envolver e realizar trabalhos administrativos, que acaba colocando a aula em último lugar. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001). Para Oliveira (2004) os docentes se sentem obrigados a atender essas

exigências administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo porque faltam-lhes condições de trabalho adequadas.

“[...] quando por exemplo uma reunião é mais importante que a aula, eu acho que não são comparações que se deva fazer, mas, sendo a formação, o ensino prioridade e a missão da universidade, pra mim a aula é o mais importante. Só que no conjunto ela não é, então eu acho isso frustrante, e isso não é uma questão só dessa instituição, é de todas, né, porque nós temos recursos humanos não necessariamente no volume que deveríamos ter e aí você se envolve nessas questões, não é que o trabalho técnico seja menos importante que de um professor, por exemplo, pra gerenciar, se você por exemplo pros departamentos, gerenciar um orçamento de um departamento, ou coisas assim, é algo que um administrador tem competência pra fazer mais que alguém que teve uma formação em outra área, que pode sim, planejar, participar do processo, avaliar, mas do ponto de vista operacional, do ponto de vista até de uma visão estratégica, rumos de um curso, de um departamento, você precisaria ter figuras nesse sentido.” E7

“Eu acho que o docente tem que dar aula, tem que cumprir com aquele horário, eu acho, porque nos somos professores porque há alunos, não somos professores porque há reuniões, tem que participar de colegiados de comissões, é professor porque tem estudantes naquele curso, então, o mais importante é assumir com seriedade esse lugar, uma coisa que me incomoda muito é que as vezes a última coisa que a gente vai pensar é na aula, porque entram outras questões administrativas, ou apagar incêndio, os conflitos internos, nos toma tempo e energia, e a aula fica pra depois, entendeu.” E9

Nesse sentido percebe-se a relação das falas dos entrevistados com as características comportamentais estabelecimento de metas e planejamento (MSI, 1990), quando o docente precisa estabelecer metas e prioridades dentro da instituição e dividir suas tarefas para a consecução, e que às vezes, o trabalho administrativo toma muito tempo, ressalta-se que ambos entrevistados possuem cargos de chefia.

Muitos docentes sucumbem perante a pressão, as fracas infraestruturas e os recursos insuficientes (CRUZ et al., 2015). Apesar da influência negativa dessas preocupações na motivação dos docentes, a verdade é que existem aqueles que são capazes de ultrapassar todas as dificuldades (HEYSTEK; TERHOVEN, 2014).

#### 4.1.6.4. *Motivação docente*

A motivação é conceituada por Oliveira (2011) como algo recompensador, o qual compreende a atenção, o pensamento e a ação. A motivação, por ser um processo complexo e associado ao comportamento humano, influencia o ensinar do docente e o aprender do discente, revelando-se cotidianamente em cada situação e em cada instituição particular (SANTOS et al., 2008). Esses autores definem a motivação como um processo que engloba motivos intrínsecos

e extrínsecos de cada pessoa, motivos construídos nas inter-relações sociais e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. A motivação docente é apresentada nos trechos dos entrevistados E2, E3, E4 e E8.

“O que mais me motiva é ver os alunos egressos. O que me deixa bastante motivado, é o fato, de ver todos os alunos que passaram por mim em Frederico, que já se formaram, que estão no mercado de trabalho, a gente continua com o contato né, todos estão bem, trabalhando em empresas, trabalhando com seus pais, e tem uma boa formação, estão se dando bem no mercado, sinal que talvez o curso esteja no caminho certo.” E2

“É quando algum aluno se forma, né, de repente, vê lá no mercado de trabalho volta atrás e fala que foi importante o que a gente aprendeu, o que foi visto, o que realmente a gente tá passando é a demanda que eles estão tendo, então esse retorno de alguém ser bem sucedido lá fora e eles “dá” um pouco de crédito pra gente que tentou passar conhecimento pra eles.” E3

“Ah, essa gurizada jovem, assim, a vontade que eles tem, tu não consegue aqui em Frederico Westphalen, não consegue as vezes dizer não, [...] em ajudar e realmente encaminhar pra alguém, eles tem interesse, se tu for pra uma grande cidade eles (alunos) só vão trabalhar contigo se tiver uma bolsa, se tiver isso, aqui não, eles querem, os projetos não conseguem parar porque realmente eles querem trabalhar, porque eles trabalham pelo amor, por aquilo que eles estão fazendo, isso ai motiva muito.” E4

“Os alunos, nossa, não tem preço, eles são a motivação, as histórias deles, eu sempre procuro saber a história de vida deles, teve uma disciplina que eu ministrei na UFSM relacionada a cultura, então, para trabalhar isso eu tentei entender como era a vida deles, e aí, assim, essa riqueza que me repassaram foi um dos motivos que me fez refletir, puxa vida, estamos no caminho certo.” E8

Demais trechos dos relatos dos entrevistados quanto a motivação docente destes consta no Quadro 12.

Quadro 12 - Categoria “motivação docente”

(continua)

Ent.	Trechos dos relatos
E1	“[...] são esses alunos que respondem, quando eu chegava numa disciplina de iniciação, primeira semana, na segunda semana já conhecia cada um, eu já sabia se ia vinga ou não, sabe, e eu tinha dados disso, assim ó, não chega a 10% de alunos que sabem realmente o que querem nos primeiros dias de aula, então são nessas pessoas que a gente busca a motivação, infelizmente não é pra essas pessoas que eu posso dar aula somente, né, porque daí, nós temos que nivelar por baixo, por isso que eu digo que a educação tá complicado, é número, né, em vez de nós nivelarmos por cima como em países em desenvolvimento e que querem desenvolver-se, nós estamos nivelamos por baixo.”

(conclusão)

Ent.	Trechos dos relatos
E5	<p>“[...] é o meu trabalho ser reconhecido, me motiva bastante quando isso acontece, olha as vezes eu faço pela grana, eu já falei assim, as vezes eu faço pelo dinheiro, o salário é bom e não enchem meu saco é, eu posso sair, eu tenho liberdade de sair, como eu sou dedicação exclusiva eu não preciso ficar aqui sentado, dar minhas aulas, fazer minhas pesquisas, eu preciso mostra resultado, não é aqui sentado, aqui nessa minha cadeira, não necessariamente, essa liberdade é permitida né, mas assim, o que me motiva é quando esse tipo de coisa acontece, as pessoas me ouvem, tipo assim, eu consigo influenciar alguém sabe, eu consigo mudar a vida de alguém, eu consigo fazer a diferença da mesma forma que pessoas fizeram a diferença comigo e me falaram coisas que tipo assim, “porra” isso aí o cara tem razão eu vou tentar isso aqui e deu certo, é isso, quando acontece “porra” é ótimo, é bom, dá um, dá orgulho e dá vontade de continuar mesmo, de achar que “tô” no caminho certo e isso faz bem pra alguém né.”</p>
E9	<p>“Eu gosto, acho que eu aprendo mais do que ensino, eu aprendo bastante, eu gosto muito de estudar, de ler, e gosto, e acho legal compartilhar algumas coisas de experiência, que eu acho que a gente faz umas burradas na vida, teve um aluno que me disse que não tinha dinheiro pra comprar livros eu disse que eu me formei com um único livro comprado, que eu me dei de presente de formatura, então, a gente pode passar pela faculdade, tudo depende das nossas condições, e não quer dizer que a gente vai ser um melhor ou pior profissional porque não tinha os livros, porque tem livros na biblioteca, na internet.”</p>
E7	<p>“Ah eu acho que a própria figura do estudante, de saber que existe uma demanda ainda, e que a nossa área pelo menos, pelas transformações que vem ocorrendo, ela precisa de um perfil bem específico de alunos que possam ser proativos, no sentido que possa continuar uma mudança pra melhor, porque essa, a comunicação no sentido mais hegemônico, mais geral, vive uma certa crise, assim, então, muito do que vai se estabelecer adiante vai depender dessa iniciativa de quem tá saindo, então, como isso é algo que me toca e que me interessa muito, é um estímulo interessante, bem como a ideia que me motiva, a ideia que a gente possa pensar uma perspectiva de pesquisa mesmo, num espaço como esse aqui, de caminhada pra estabelecer outros níveis de formação, de você pensar pós-graduação, de você conseguir consolidar algo pro aluno que quando ele entra ele possa ver mais longe, assim, que entrando na graduação aqui mesmo, na universidade, tem um caminho bem grande, que acho que são coisas que me estimulam, essa mudança da área, é muito interessante ver como eles estão lidando e como vão lidar com isso, e porque eu acho que a gente tem um ambiente, apesar das dificuldades, né, um ambiente bem propício, interessante pra trabalho.”</p>
E10	<p>“Tem vários aspectos: de muita autonomia, isso pra mim é uma coisa importante, é um espaço que nós temos muita autonomia para montar as aulas, pra discutir, é um espaço, claro, daí eu vou falar da minha experiência no departamento, assim, nós temos uma interação muito legal com os colegas, de trabalhar as coisas, de fazer coisas articuladas entre as disciplinas, de enxergar os conteúdos, de coisas que a gente pode fazer, e aí se a gente considera assim, quanto tempo da vida a gente passa no ambiente profissional? Né, é muito, reconhecer que eu me sinto bem naquele espaço, que essa constante troca com os alunos me faz muito feliz, me faz feliz profissionalmente, mas pessoalmente também, ahm, e que lá eu neste momento ter um ambiente institucional onde eu me sinto bem, é o que eu quero fazer pro resto da vida.”</p>
E11	<p>“Perfeição, porque eu acho que “tô” muito longe disso, muito, muito, muito longe, muito, muito, muito longe, e é isso, eu não vou parar até quando chegar na compulsória, eu não vou desistir. E te digo uma coisa, x, desde que a disciplina foi criada é a disciplina que mais reprova, nós não temos um livro didático, perguntam, quando eu vou escrever o meu livro, eu digo que ainda não fui iluminada pra isso, é uma área, agora eu estive em 3 congressos da computação é uma área problemática desde sempre.”</p>
E12	<p>“Eu agora gosto da pesquisa, da sala de aula, [...] o que mais me motiva é o tempo, eu acho que uma aula bem dada é que nem você toma uma cerveja bem gelada depois de um jogo, você fica contente, fica alegre, é bacana.”</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base no relato dos entrevistados.

A partir do Quadro 12 infere-se que os docentes também são motivados por um clima organizacional positivo, o clima organizacional para Maximiano (2015) é representado pelos conceitos e sentimentos que as pessoas partilham a respeito da organização e que podem afetar, positiva ou negativamente, sua satisfação e motivação para o trabalho. O grau de motivação está intimamente relacionado com o clima organizacional (CHIAVENATO, 2009).

Diante dos aspectos relacionados a motivação docente relatada pelos entrevistados, evidencia-se a seguir o comportamento, na percepção dos entrevistados, comportamento considerado relevante para o docente e para o discente.

#### 4.1.6.5. *Comportamento*

A categoria comportamento emergiu a partir dos relatos dos entrevistados quanto as características e atitudes comportamentais que os mesmos consideram relevantes para o docente e para o discente, para que o processo de ensino ocorra de uma melhor maneira, nesse sentido, optou-se por subdividir esta categoria em duas subcategorias, uma atrelada ao comportamento docente e outra para o discente, conforme mencionado pelos entrevistados.

##### 4.1.6.5.1. Comportamento docente

Dolabela e Filion (2013) ressaltam a relevância de empreendedores para a sociedade, considerando-se que as características do comportamento empreendedor podem ser aperfeiçoadas. As universidades, para esses autores, são as principais influenciadoras para o desenvolvimento de indivíduos empreendedores. No que se refere ao ensino do empreendedorismo, que consiste tanto em repensar um negócio já existente quanto estruturar um novo negócio, incentivando o comportamento empreendedor (KRAKAUER et al., 2015) e preparando o aluno para ingressar no mercado de trabalho, a atividade docente é fundamental, visto que, para Moraes e Bermúdez (2013, p. 101)

“o professor também é empreendedor (mesmo não sendo empresário) e está atualizado com os problemas, oportunidades e realidades locais, nacionais e globais, e contribui significativamente com o seu conhecimento e experiência apontando para seus alunos caminhos diferentes e estratégicos a serem seguidos.”

Diante da importância do docente para o desenvolvimento da educação empreendedora, identificou-se similitudes nas falas dos entrevistados quanto a definição de um comportamento



considerado ideal para o docente. Os aspectos comportamentais mencionados pelos docentes inferem-se semelhança com as características comportamentais empreendedoras (MSI, 1990) e atitude empreendedora (SOUZA, LOPEZ JR., 2005), e são observáveis nos trechos das falas dos entrevistados E1, E2, E8, E9 e E11.

“Primeiro ele (docente) tem que levar a sério a docência, né, aquilo que eu falei, cumprir a ementa, cronograma da disciplina, segundo, você tem que estar sempre atualizado, tenta trazer onde a pessoa vai chegar. Professor não tem que ser amigo, nós podemos ser amigos, mas ele não tem que ser amigo [...] o professor tem que ser amigo sim, mas quando você tá na relação professor-aluno tem que ter, e qual a diferença entre a minha turma e eu, a diferença é o tempo, porque o conhecimento vai desenvolvendo.” E1

“[...] olha, pontualidade, isso é uma coisa que, não sei se é pelo fato de eu ter feito estágio fora, é uma coisa que, na medida do possível, é um cara que não falha as aulas, eu sigo um cronograma rígido, aula a aula planejada, eu sei o conteúdo que eu vou trabalhar hoje, ahm, começar no horário, utilizar o tempo, que não é muito tempo, mas esse tempo tem que ser utilizado, sei lá, talvez eu cobre bastante, não sei, exijo, tento organizar o aluno a forma com ele dividi as disciplinas no dia para estudar, no início do semestre, digamos assim, eu sei como eu fiz isso durante a minha graduação para que eu conseguisse acompanhar 10 disciplinas sem reprovar ou pegar exame. No início do semestre eu repasso isso para os alunos, como planejar o tempo.” E2

“[...] um comportamento sério, no sentido de levar a sério as aulas e entender que o processo de ensino leva em conta toda metodologia da aula, e aí o professor se conscientizar que a aula é essa ferramenta, ela precisa ser extremamente bem preparada e bem entendida pelos alunos, sempre buscar questões para que isso ocorra, uma aula seja bem preparada, e também a ética profissional, eu vejo a ética não só dentro da sala de aula, mas também fora, porque o papel do professor dentro dos papéis que desenvolvemos na sociedade, é uma das profissionais, assim como o jornalista, nós não conseguimos nos desvencilhar, estar em algum lugar, se eu não for ética fora eu não serei ética dentro de sala de aula também. Então, essa seriedade.” E8

“Eu acho que o docente tem que dar aula, tem que cumprir com aquele horário, eu acho, porque nós somos professores porque há alunos, não somos professores porque há reuniões, tem que participar de colegiados, de comissões, é professor porque tem estudantes naquele curso, então, o mais importante é assumir com seriedade esse lugar [...]” E9

“Modelo e ético, eu sou bem conservadora, [...] eu acho que a gente tem que ser um modelo, certas coisas a gente não pode se permitir de fazer mais. Um professor que for ético, correto, dedicado, esforçado e que respeite os seus alunos, não tem como dar errado.” E11

No Quadro 13 verifica-se demais trechos dos relatos dos entrevistados quanto ao comportamento considerado pelos entrevistados como relevante para a figura docente.

Quadro 13 – Categoria “comportamento docente”

(continua)

Ent.	Trechos dos relatos
E3	<p>“Eu acho importante, a gente ter uma afinidade com, dentro de uma questão de hierarquia, até uma proximidade, né, tipo não que é teu amigo mas não é eu aqui e tu ali, ter essa possibilidade eu acho muito importante, porque eu acredito que isso faz com que as pessoas tenham mais ah, liberdade de vim tirar uma dúvida, de perguntar 5, 6 vezes, quantas quiser, a partir do momento que eu chego e assim aqui sou e tu, eu acho que tu cria uma barreira, né, e eu acho que esse não é o nosso objetivo aqui dentro de criar essas barreiras, mas tá compartilhando conhecimento, entre docente, nesse sentido.”</p>
E4	<p>“No comportamento vem muito a ética, né, acho muito importante, a docência, tudo que a gente tem visto hoje, a questão política que tem ocorrido, a gente tenta mostra pra eles que, é a gente fazer a nossa parte, né, eu acho que é a grande questão, mesmo que estiver todo mundo errado, mas eu vou seguir fazendo, independente se tudo der errado, daí vem a minha idade, o jeito que eu fui criado, eu procuro conviver sempre com a maior ética possível, eu acho que é isso aí, então, pode ser que o governo, pode ser todo mundo roubando, poluindo, eu procuro separar os meus resíduos em casa, eu procuro ser educado com os meus colegas, eu acho que a gente tem que ter determinados, por mais intimidade que a gente tem, eu acho que temos que ter determinados, ética, respeito pelas pessoas.”</p>
E5	<p>“A primeira coisa é a humildade cara, não é porque tu é professor que tu tem que ser babaca, isso eu acho assim oh, tu não se sentir superior só por isso, superior porque tu é mais velho sim, tu sabe um pouco mais da vida sim, mas não ser arrogante, essa é de tratar as pessoas diferente e se achar melhor isso é horrível, isso é babaquice pura, aí eu tenho doutorado, foda-se tem um monte de doutor por aí tem um monte de retardado com doutorado, virou uma <i>commodity</i> no meio acadêmico, vai ser melhor que os outros em alguma coisa sabe, isso os alunos sentem muito, porque eles já chegam aqui e dizem assim oh, eu sou aluno e tem o professor, existe uma aura já intrínseca que eles vem na cabeça deles, assim, uma mentalidade que eu tento quebrar isso porque eu não gosto dessas coisas, eu acho que do jeito que tá o mundo hoje as relações estão ficando horizontais certo, as pessoas colaboram, as pessoas não mandam mais umas nas outras, as pessoas mais ou menos tem trabalho ali e eles tão aqui pra aprender, o meu papel aqui é orientar eles tipo assim, dizer assim, oh pessoal ahm eu já vivi isso e isso não deu certo então assim, vocês querem fazer com vocês ok, façam pra vocês verem como é que é, mas oh saibam que vai dar errado porque deu errado pra mim, se vocês tiverem sucesso ok “show de bola”, bato palma, mas talvez dê ruim, estejam preparados pra isso, isso eu acho, não ser o babaca é isso basicamente, é isso.”</p>
E6	<p>“Não é o comportamento, mas a forma com que a pessoa se mostra de caráter, de tentar, é entender que existem pessoas dos dois lados né. Isso é fundamental, porque a gente sabe tem, tem docentes maravilhosos com conteúdos fantásticos, às vezes o aluno chega aqui, professor ele é tão bom, mas é que eu não entendo o que ele explica, é claro que com eles a gente não fala, mas eu discuto com minha esposa. Se é tão bom não é docente então, porque se o docente não consegue ser compreendido então ele não é bom, ele pode ser um ótimo pesquisador para ter resultados fantásticos, mas eu acho que docente em primeiro lugar, professor tem que ser professor, não pesquisador, não é Embrapa aqui né. Então a gente não pode esquecer que nós temos 60 alunos na sala de aula e se você não for compreendido não adiantou nada. Então assim oh, quanto à hierarquia eu nunca tive problema com aluno de me desrespeitar sabe, porque o respeito que eu tenho por eles, é de respeitar porque atrasou de não desfazer aluno e de chegar e dizer na frente de outros alunos. Essa relação pessoalmente de pessoa de gente, eu acho que é a principal que move a gente, senão não adianta. Não adianta dar conteúdo por conteúdo, não tem sabe.”</p>

(conclusão)

Ent.	Trechos dos relatos
E7	<p>“Eu acho que sempre tem que manter a autonomia do professor, né, em relação a condição didática do seu trabalho, ao mesmo tempo em que ele possa também transparecer pro aluno e exercita mesmo assim, e mostra no seu trabalho, que ele ahm, cumpre as regras da universidade, porque isso também faz parte da formação do aluno, de que, ahm, que aqui não é um espaço igual ao da escola, que isso eu vejo nas universidades do interior como algo ainda muito forte, então, aqui não é o espaço da escola, aqui é o espaço da autonomia, vou usar a mesma palavra, com as responsabilidades, do aluno e do professor, então, mas ao mesmo tempo essa autonomia no sentido que ele tem que construir a sua formação também, e que o professor precisa se atualiza a ponto de acompanhar essas mudanças, mas eu acho que a, essa ideia de que o professor precisa mostrar as oportunidades e conduzir um debate no sentido que o aluno tenha uma visão, tem um sentido mais interessante, assim, de que ele possa ver tudo que é possível fazer, né, e ai, ele se convidado a construir alguma coisa.”</p>
E10	<p>“[...] o que a gente precisa é a atitude de constantemente repensar o seu lugar, primeiro, a profissão, a atuação docente é revista de um tipo de autoridade e algumas pessoas se instalam nessa autoridade, isso no meu entendimento é um grande erro, porque a gente deixa de perceber os saberes do entorno, dos alunos, das coisas que eles trazem, então essa característica, uma das fundamentais é a visão aberta do saber e o jeito do outro, e isso é um grande desafio, porque as vezes a gente se insere no nosso jeito, alguns por arrogância, mas também por medo, falta de informação, as vezes, insegurança, então, esse processo de autorreflexão, de reflexividade, é o que vai te permitir, talvez, relaxar nesse lugar, se abrir pra essa, pra isso que vem do contexto dos nossos alunos das nossas alunas. A atitude é essa abertura, onde você não está tão encastelado no teu lugar.”</p>
E12	<p>“Bom eu sou avaliador do MEC e tenho tratado com professores no Brasil inteiro, ahm, eu vejo assim, nós temos professores com perfis diferentes, eu já trabalhei em diferentes áreas, administração, agora aqui com a computação, com as engenharias, e os perfis dos professores são bem diferentes, então o que eu vejo, uma necessidade na área das exatas, talvez, um pouco mais de disciplinas na formação desses profissionais, nas humanas eu percebia que tinha mais, aqui nas engenharias, computação, tá faltando disciplinas de sociologia, comportamento organizacional, o tratamento de pessoas, mas são pessoas capacitadas, todos com boa formação, né, eu acho que isso é um diferencial, porque alguns gostam da pesquisa e não gostam da sala de aula e vice-versa, então, eu acho que tem que explorar as potencialidades de cada um e fazer o que gosta, né.”</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base no relato dos entrevistados.

Diante das falas dos entrevistados as características comportamentais mais incisivas referem-se a planejamento, responsabilidade, seriedade e ética. O planejamento, característica comportamental relatada diversas vezes pelos entrevistados, é pressuposto para a atividade docente, conforme apresentado na categoria “preparação e didática”, visto que toda ação humana depende de uma dose de planejamento, mesmo que mínima (FISHBEIN; AJZEN, 1975). A característica planejamento é conceituada como a disponibilidade para planejar suas atividades definindo objetivos; capacidade de planejar detalhando tarefas; ser capaz de atuar com o planejamento, a execução e o controle; e acreditar na importância do planejamento (MSI, 1990), conceito que se identifica com a fala dos entrevistados, que colocam o planejamento como uma ferramenta importante para a sua atividade.

Ferreira (2004) designa ao comportamento empreendedor a característica de responsabilidade, para o autor o empreendedor é alguém que tem responsabilidade com o bom funcionamento de uma atividade. McClelland (1961) conectou a necessidade de realização com algumas características comportamentais, dentre elas a responsabilidade pessoal. A responsabilidade é uma característica listada com frequência pelos próprios empreendedores (HORNADAY, 1982). A responsabilidade pessoal, para Vidal e Santos Filho (2003), esta atrelada ao comprometimento pelo desempenho necessário para atingir metas e objetivos.

Os entrevistados revelaram ainda que a característica de seriedade é, por eles definida, fundamental para a figura docente. Espíndola (2015) salienta que para que haja um ambiente universitário propício ao saber, não é preciso se desprender da seriedade pertencente à função docente, pois a seriedade e o entusiasmo correlacionados possibilitam uma aprendizagem significativa e aprazível. Mas, para que isso aconteça, Fávero (1996) coloca, que é necessário por parte de todos que produzem a universidade seriedade profissional e renúncia aos comodismos e corporativismos.

O professor, para Rios (2006), deve ser ético, assumindo continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum. Para Santos e Schulz (2014) ética é agir, se comportar de acordo com os princípios, com os valores de forma alinhada. Ética e respeito são valores morais intrinsecamente relacionados, que revelam condutas humanas esperadas, no caso da docência, uma atividade própria do ser humano, de relações e interações, a dimensão ética exprime os princípios e normas que regem o seu exercício e as relações que se estabelecem no ambiente educacional (SALES; MACHADO, 2013). Essas características comportamentais foram elencadas pelos docentes como importantes para a atividade docente e para a realização, concretização do processo de ensino, formação de bons profissionais e estímulo ao pensamento crítico.

Em seguida é apresentado o comportamento considerado importante para o discente, a partir da percepção dos docentes entrevistados.

#### 4.1.6.5.2. Comportamento discente

Diante da formação de profissionais a educação empreendedora para Filion (1999) é imprescindível. No Brasil uma portaria emitida pelo Ministério da Educação (MEC) - órgão do governo federal responsável pelas questões da educação no país – formalizou a participação ativa das universidades, no intuito de que, a formação dos alunos, seja cada vez mais estimulada

às atitudes empreendedoras. Nesse sentido os alunos devem ser estimulados a desenvolver seu potencial empreendedor, para assegurar seu futuro profissional (MARQUES; MOREIRA, 2011). O comportamento para o discente, identificado a partir do relato dos docentes entrevistados, pode ser verificado na fala dos entrevistados E3, E4, E7 e E8.

“eu acho o interesse, eu já falei mais que uma vez pra eles (discentes) que as vezes tem pessoas que tem mais dificuldade ou facilidades, só que a partir do momento que tu tem interesse, quer buscar tu consegue vencer barreiras e ir seguindo. Então eu acho que bastante o interesse no aluno.” E3

“[...] é uma característica dos nossos alunos daqui, eles são muito família, por mais que um professor seja amigo deles, eles são alunos e o professor é professor, [...] até hoje eu tenho, por mais que a gente seja amigo pro resto da vida, teu professor foi teu professor, que nem teu pai e tua mãe, tu não vai chamar de Fulano, Fulana, vai chamar de pai e mãe a vida inteira. É o respeito.” E4

“ahm, acho que uma atitude participativa, uma vontade assim de conhecer, de buscar, independente do gosto pessoal ou de tentar identificar como aquilo pode contribuir no seu processo de formação, e também a capacidade, uma vontade de criar.” E7

“que eles (discentes) queiram aprender, isso desmotiva muito, e faz que a gente refletiva as vezes, puxa vida de que adiante preparar uma aula atrativa, aula com outras singularidades, se eles não tem interesse, então, eu acho que eles poderiam pelo menos ir para a aula e respeitar o professor nesse sentido.” E8

O interesse, característica definida pelos docentes, assume uma dimensão afetiva e social na medida em que os discentes associam o termo ao amor e à dedicação (SALES; MACHADO, 2013). Para Tahan (1969), todas as atividades didáticas buscam na sua essência o interesse do aluno em aprender. Os docentes entrevistados revelaram que os alunos devem ser mais interessados, o desinteresse dos alunos é considerado pelos docentes um aspecto desmotivador.

Demais trechos dos relatos dos entrevistados quanto ao comportamento considerado imprescindível para o discente constam no Quadro 14.

Quadro 14 - Categoria “comportamento discente”

(continua)

Ent.	Trechos dos relatos
E1	“[...] nos alunos basicamente o respeito, respeito e não medo, porque eu digo pra você, até me surpreendeu quando me citaram porque se eu tenho que dar um xixizão na sala de aula eu dou, se tem que pedir pra um cara sair da sala de aula, que várias vezes eu tive pedir, eu saio, exponho ele ao ridículo, sabe, tu tá me incomodando cara, por favor, tá incomodando quem tá aprendendo aqui, presença tá dada, tu vai pro bar, vai fazer o que tu bem entender, então, é o respeito e não o medo, né, o aluno tem que demonstrar o interesse.”

(continuação)

Ent.	Trechos dos relatos
E2	<p>“pro aluno, ahm, digamos assim, precisa se dedicar, né, assim, se ele esta estudando, como eu vim da pequena agricultura, ahm, alguém tá sustentando ele aqui, numa instituição pública, normalmente o aluno não trabalha, em Frederico nós tínhamos diversos alunos que trabalhavam no contra turno, de noite em empresas, pizzarias, pra se sustentar, mas quando não é esse caso o aluno tem que imaginar que tem alguém sustentando ele aqui dentro, então, o mínimo que ele tem que fazer dentro de uma instituição pública, onde ele não tem um grande investimento dos pais, a não ser com estadia, é estudar, aproveitar o tempo pra digamos assim, pra dentro do período mínimo do curso conseguir conclui-lo, isso é o que eu espero e imagino que um aluno que tenha preocupação, primeiro que ele esta usando um recurso público em benefício próprio, estudando gratuitamente, então, o mínimo que ele tem que fazer é estudar, é ser pontual nas disciplinas, se a aula é as 9:30, que as 9:30 ele esteja na sala de aula, respondendo a chamada, não saia meia hora depois achando que sabe tudo, né, precisa comprometimento, e aluno comprometido certamente vai bem na disciplina. Não precisa saber tudo, que tenha um conhecimento inicial, porque tem alunos que vem do meio agrícola, que já trabalharam com máquinas, tem mais facilidade, mas não são os que tem as melhores notas, normalmente não são, porque como já vem com certo conhecimento ele foca numa disciplina que tem mais dificuldades, né, já aquele que não vem do ramo agrícola, que não conhece nada de máquinas, esse sabe que tem que estudar essa, então, normalmente esses são os que tiram as melhores notas, porque se dedica mais.”</p>
E5	<p>“Proatividade, eles tem que ser proativos, eles tem que, não ficar lá sentados, eu sempre falo pra eles, pessoal vocês tão na faculdade aqui dentro vocês vão sair profissionais todo mundo espera que vocês vão atrás do conhecimento de vocês sejam proativos, acho que é isso, eles ainda tem hmm porque eles entram novos demais, depois mais pro final do semestre eles começam a se ligar, mas logo no primeiro semestre que eu pego bicharada bem no começo, pessoal que vem do segundo grau ali, eles ainda tem aquela ideia que eu vou né mostrar pra eles o que eles tem que fazer, eu digo assim, não pessoal não, eu vou dar uma orientação, vocês querem saber mais vocês vão na biblioteca e estudem, abram o Google digitem lá e procurem na internet, tem tudo aí vão no YouTube, assistam um vídeo, uma vídeoaula alguma coisa, procurem, é proatividade e assim, aí é outra coisa que eu vejo que eu falei na palestra ontem que é são meio que antagonicos assim, a proatividade e a concentração, as vezes o cara quer ser tão proativo que tu faz um milhão de coisas e não se concentra bem em nada então tem uns alunos que são assim, [...] começa um processo e conclui o processo, duas coisas assim que são antagonicas que precisa, pro atividade e concentração, isso é um problema que eu acho que os alunos eles precisam ter, isso, esse foco do discente de proatividade de ir atrás de conhecimento mas ao mesmo tempo não se perder com a infinidade de opções do grande leque, do grande menu de coisas que tem pra fazer.”</p>
E6	<p>“Mesma coisa, recíproco o respeito né, respeito por pessoa por toda uma trajetória que você teve de estudo pra poder transmitir aquilo e pelo esforço que a gente faz de tentar chegar e se entender com aluno. Então o aluno que percebe isso, respeita assim com nota máxima, não interessa nota... É cheguei atrasado, eles podem chegar no meio da minha aula, eles percebem eu brinco, mas o respeito deles terem entrado assim continua existindo. Mesmo que ele tenha entrado atrasado. Tem professor que não admitem, ou que tiram da sala, também passei por situações que dava vontade realmente de tirar, mas eu também percebi de que a minha conduta lá era só como de um reproduzidor de informação e não como um ser visto como um mestre sabe, aquele que sabe ensinar e quer ensinar. Eu acho que isso aí, a primeira coisa é respeito sabe e nunca senti nada com relação a aluno nenhum. Até digo pra eles olha eu vi vocês colando, não é legal você cola. Converso com eles, não levo né, poderia de tirar... Passei por situações complicadas com cola também, mas eu digo pra eles, poxa a desonestidade esta me afetando, me ofendendo. Porque eu não coleí a informação que eu trouxe pra ti, é verdadeira então se você tirou 5 chega lá comigo a gente conversa e você faz outra prova. Claro que você percebe aqueles que tiraram 5 mas não foi por uma justificativa, mas essa compreensão tem que ter, então é isso aí respeito, se não tiver isso acabou né.”</p>

(conclusão)

Ent.	Trechos dos relatos
E10	<p>“Ahm, os alunos, a realidade deles é muito heterogênea, é muito diversa, eles vem por diferentes motivações pra universidade, então a gente não tem como homogeneizar as características, mas eu, assim, eles chegam na universidade muito ávidos desta nova experiência, dessa experiência nova de autonomia, pra alguns é a primeira vez que vão viver sozinhos, e, e, eles chegam nesse momento em que eles vão aprender todas estas coisas, e eles não sabem, e eles não sabem, e não teriam como saber, e eles não sabem que não sabem ainda, então, eles chegam num momento onde a vida, onde eles, num dos primeiros passos na direção na construção da própria autonomia, e eles chegam com uma explosão de hormônios, de vontades, de medos, chega tudo isso, eles chegam com tudo isso.”</p>
E11	<p>“[...] é recíproco, porque na verdade a relação professor aluno ela existe porque nós vivemos numa hierarquia, tá, mas na verdade ela não existe. São seres humanos trocando informação, que a principio tem uma formação técnica mais avançada que eles. Tu vê, em 23 anos nunca tive estress com aluno, quando eu recebi uma carta de recomendação na França, dizia, a Nara é próxima dos alunos, mas ela nunca deixou virar uma “copinagem”, que significa virar intima, entende, e na sala de aula as vezes a gente tem turmas que não tem nenhuma menina, então, eu comecei a dar aula com 23 anos, eu nunca tive problemas com alunos em sala de aula, porque eles entenderam uma coisa, nós estamos aqui pelo conhecimento, nos temos que respeitar, não vou permitir desrespeito comigo, nem com os colegas, por ser pessoas, teus colegas do lado, então, normalmente eu sou bem liberar na minha aula, mas tem certas coisas que eles nem ousam, porque é muito proibido”</p>
E12	<p>“ah, responsabilidade, eu acho que o aluno e o professor também tem que valorizar isso, questionar, o que tu tá fazendo, o que tu quer, por que você quer isso? O que você tá fazendo aqui? Né, é isso que você quer? Essa reflexão é importante, eu tenho feito isso, questionado, o que acontece, um pai, um pai não quer só uma formação, ele quer um encaminhamento profissional, tu vai se forma pra se o quê? Ele quer saber, então, essas possibilidades eu tento passar pros alunos, tento alertar, fazer o link do mercado de trabalho com a disciplina que estou ministrando, a importância da contextualização, mostra a importância da disciplina, as variáveis da disciplinas e o que elas vão influenciar nos negócios, é chave, que resultado vai dá isso? Que que vai influencia eu dá empreendedorismo? Quando eu faço as visitas eu falo com os professores e pergunto, qual a importância da tua disciplina no contexto do curso? Por que você dá matemática pra agronomia? Por que você dá matemática pra computação? A matemática da agronomia é diferente da matemática da computação, então, essa visão que se deve tê.”</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base no relato dos entrevistados.

Além do interesse, foram definidas a partir do relato dos docentes, as características respeito e comprometimento, respeito que o discente deve ter para com o docente e pelos colegas, e o comprometimento, no sentido de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem (MSI, 1990).

A partir da definição das categorias a posteriori apresenta-se a seguir a sumarização dos resultados.

#### 4.1.6.6. *Sumarização dos resultados da abordagem qualitativa*

No intuito de facilitar a compreensão e de visualizar os resultados encontrados em cada uma das categorias em conjunto, desenvolveu-se uma sumarização dos resultados da abordagem qualitativa (Quadro 15).

Quadro 15 – Sumarização dos resultados da abordagem qualitativa

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>					
<b>Preparação e didática</b>	<b>O ensino como prioridade</b>	<b>Preocupação diante do processo de ensino</b>	<b>Motivação docente</b>	<b>Comportamento</b>	
				<b>Docente</b>	<b>Discente</b>
Planejamento Proatividade Experiência docente Atividades práticas Inovação	Iniciativa Realidade profissional Busca de informações Comprometimento	Avaliação Preparação didática Inovação Trabalho administrativo	Realização Comprometimento Autonomia.	Seriedade Planejamento Responsabilidade Ética	Respeito Interesse Comprometimento

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, pode-se inferir que, a partir das entrevistas realizadas com docentes, há inúmeros fatores que direcionam a atividade e comportamento desses docentes para que os mesmos tenham sido os docentes mais mencionados em cada curso, cita-se como exemplo as próprias categorias desenvolvidas: preparação e didática, o ensino como prioridade, preocupação diante do processo de ensino, motivação docente e comportamento considerado necessário para o docente e para o discente. Evidenciou-se as atividades práticas como prioridade diante das teóricas, a inovação como ferramenta no processo de ensino, a importância do planejamento das aulas com vistas às vivências dos alunos e a propensão a um ambiente favorável são alguns aspectos que favorecem o desenvolvimento de características e atitudes empreendedoras em docentes e discentes de graduação.

A categoria preparação e didática contempla as características planejamento, proatividade, experiência docente, atividades práticas e inovação. Os docentes consideram



fundamental a preparação e didática para o processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido o professor deve planejar suas atividades, ser proativo, considerar atividades práticas e inovação como ferramentas nesse processo. A experiência docente também foi evidenciada como aliada para a formação de profissionais empreendedores. Para Lima et al. (2015a) os discentes de graduação brasileiros apresentam maiores níveis de intenção empreendedora e são mais motivados para fazer cursos e atividades relacionadas ao empreendedorismo do que os alunos de outros países. Para Lima et al. (2015a) pelo menos 50% dos graduandos são empreendedores em potencial, nesse sentido os autores sugerem adotar uma abordagem mais prática e a necessidade de ofertas educacionais maiores e diversificadas (LIMA et al., 2015a).

Os docentes consideram o ensino como prioridade, por isso foi formulada uma categoria referente aos aspectos considerados pelos docentes como essências para o ensino, sendo definidas quatro características comportamentais: iniciativa, realidade profissional, busca de informações e comprometimento. O docente deve ter iniciativa, ser proativo em sua atividade, buscar o conhecimento, estar constantemente atualizado e comprometido com o aprendizado dos alunos. O comprometimento foi elencado em em três categorias, infere-se que não só os docentes avaliam os discentes, mas também os docentes são avaliados constantemente em suas práticas por seus discentes (SALES; MACHADO, 2013). Alguns docentes entrevistados mencionaram a prioridade quanto a formação profissional dos discentes, a importância quanto a realidade profissional que esses alunos vão encontrar ao concluírem os respectivos cursos e a responsabilidade que o docente tem diante desse processo.

Na categoria preocupação diante do processo de ensino os docentes relataram quatro aspectos que os preocupa, sendo: avaliação, preparação didática, inovação e o trabalho administrativo. A avaliação diz respeito a forma de mensurar o aprendizado dos alunos, para Libâneo (2004) a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo. Os docentes relatam a dificuldade de realizar uma avaliação que contemple a diversidade de aprendizados dos alunos, visto que, os alunos aprendem de diferentes maneiras a avaliação também deveria ser de diferentes maneiras, o que se torna um trabalho árduo para o docente. A preocupação quanto a preparação didática refere-se à formação do docente, os docentes relataram que por advirem de cursos bacharéis falta-lhes essa aptidão didática-pedagógica, diferentemente dos docentes com formação em licenciatura, no entanto alguns docentes relataram que a instituição oferece suporte nesse sentido e que a experiência docente lhes ensinou na prática como atuar em diferentes situações.

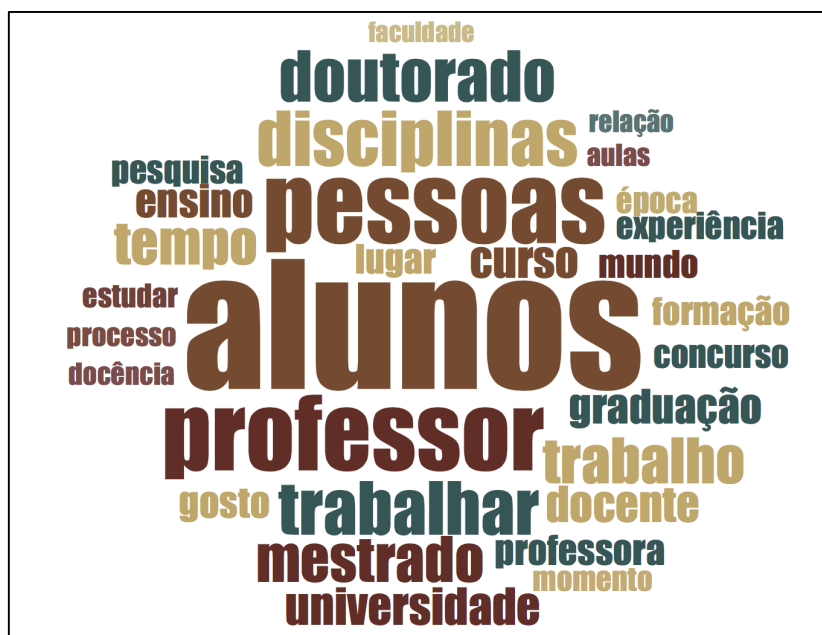
Nesse sentido, alguns docentes relataram preocupação quanto a inovação, especialmente o acesso facilitado a redes sociais, que podem atrapalhar a aprendizagem significativa dos discentes, da mesma forma como a utilização correta das novas tecnologias pode facilitar esse processo, cabe ao aluno decidir o que pretende acessar. A atividade administrativa também foi relatada por alguns docentes como uma preocupação diante do processo de ensino, tendo em vista que os docentes, em especial aos que possuem cargos de chefia, devem participar de atividades relacionadas a administração do curso e que essas atividades muitas vezes tomam muito tempo. Mesmo diante destas preocupações os docentes entrevistados mostram-se motivados diante da atividade que ocupam.

A categoria de análise motivação docente revelou três aspectos considerados motivadores pelos docentes entrevistados, sendo a realização, comprometimento e autonomia, as três características tem relação direta com a atuação com discentes. A realização (MSI, 1990) é evidenciada pelo docente a partir do reconhecimento da importância de sua função e a realização por parte de seus pupilos, alunos egressos, bem-sucedidos em suas profissões. O comprometimento (MSI, 1990) está atrelado ao interesse demonstrado pelos alunos em sala de aula. E, a autonomia que atividade docente proporciona, está pode estar atrelada a característica comportamental empreendedora independência e autoconfiança (MSI, 1990), em que o docente evidencia a busca de autonomia sobre normas e controles de outros, e demonstra confiança em sua própria capacidade.

Por fim, evidenciou-se a partir da fala dos entrevistados a última categoria denominada comportamento, que para o docente é composto pelas características: seriedade, planejamento, responsabilidade e ética. Nesse sentido o docente deve ter seriedade pela atividade que exerce, deve planejar suas atividades e ser respeitoso e ético perante discentes e colegas de profissão. Para o discente o comportamento é composto por: respeito, interesse e comprometimento, considerando que, para os entrevistados, os alunos devem se interessar mais e serem comprometidos com as aulas, além de respeitar o docente e os colegas. Esses comportamentos foram identificadas pelos docentes para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com êxito.

Na Figura 10 apresenta-se uma “nuvem de palavras” construída com as 30 palavras que aparecem mais frequentemente nos relatos dos entrevistados.

Figura 10 – Nuvem de palavras: entrevistas com docentes



Fonte: elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados, construída no NVIVO 11.3.2.

A nuvem de palavras (Figura 10) anuncia termos de maior significação como “alunos”, “pessoas” e “professor”, são palavras cujos significados se entrelaçam no âmbito de uma educação empreendedora. Ressalta-se que na pesquisa informal 37 docentes foram mencionados (APÊNDICE E) de um total de 88 docentes da UFSM-FW, ou seja, menos da metade dos docentes foram reconhecidos pelos discentes como sujeitos singulares, nesse sentido Lima et al. (2014a) recomendam algumas práticas para a melhoria da qualidade da educação empreendedora no Brasil, destaca que o ensino do empreendedorismo deve ser interdisciplinar, transversal e deve contemplar a diversidade do ambiente acadêmico, deve estimular a formação de professores que conciliem a formação acadêmica com a experiência prática empreendedora, professores que sejam capazes de equilibrar a teoria e estimular a prática empreendedora dos estudantes, e as instituições de ensino devem privilegiar o desenvolvimento de características comportamentais empreendedoras, independente do curso de graduação. Essas recomendações podem auxiliar na ampliação de atividades a serem utilizadas por instituições de ensino superior em suas diretrizes pedagógicas, políticas de fomento e iniciativas de melhoria da educação em geral (LIMA et. al., 2014a).

Apresenta-se a seguir a análise da abordagem quantitativa.

## 4.2. ANÁLISE DA ABORDAGEM QUANTITATIVA

A análise da abordagem quantitativa é apresentada em duas etapas, inicialmente apresenta-se a abordagem quantitativa dos instrumentos aplicados aos docentes e em seguida se apresenta a análise dos instrumentos aplicados aos discentes.

### 4.2.1. Análise da abordagem quantitativa - docentes

#### 4.2.1.1. Caracterização dos respondentes

Foram 12 docentes que responderam os instrumentos do respectivo estudo, sendo 8 docentes do gênero masculino e 4 do feminino. Quanto a faixa etária todos os respondentes possuem mais de 28 anos. Quanto ao questionamento sobre já ter cursado alguma disciplina relacionada a empreendedorismo 50% dos respondentes afirmaram nunca ter cursado.

#### 4.2.1.2. Fator de correção das características comportamentais empreendedoras - docentes

O instrumento de CCE's prevê um fator de correção (capítulo 4) aplicado aos questionários que apresentarem uma supervalorização das características. É importante conhecer os casos que necessitaram da aplicação do fator de correção, com o propósito de visualizar a ocorrência desta valorização das características.

Na Tabela 6 demonstra-se os totais e percentuais de questionários que necessitaram do fator de correção.

Tabela 6 – Fator de correção CCE's - docentes

N° de casos por faixa de pontos					% de casos por faixa de pontos				
Até 19	20-21	22-23	24-25	Total	Até 19	20-21	22-23	24-25	Total
10	2	0	0	12	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da Tabela 6 constata-se que para 10 docentes não foi necessário o fator de correção, o que revela que os mesmos não criaram uma imagem favorável das suas características comportamentais empreendedoras.

#### 4.2.1.3. Análise dos dados perdidos - docentes

Inicialmente foi realizada a análise dos dados perdidos ou *missing data*, em pesquisas que utilizam questionários, os dados perdidos podem ser originários da recusa ou esquecimento de um respondente em marcar uma questão que lhe foi perguntada, ou estar relacionado à fase de digitação dos dados (HAIR JR. et al., 2009). Os dados perdidos quando em grande quantidade podem enviesar os resultados de uma pesquisa.

A análise de frequências dos dados perdidos ocorreu para identificar a extensão de ocorrência em toda a amostra, para as variáveis selecionadas. Foram analisados os 12 questionários, o resultado é apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Análise da frequência dos dados faltantes – docentes

(continua)

CCE's <sup>a</sup>											
Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente	
	Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%
Q1 <sup>a</sup>	0	0,0	Q15	0	0,0	Q29	0	0,0	Q43	0	0,0
Q2	0	0,0	Q16	0	0,0	Q30	0	0,0	Q44	0	0,0
Q3	0	0,0	Q17	0	0,0	Q31	0	0,0	Q45	0	0,0
Q4	0	0,0	Q18	0	0,0	Q32	0	0,0	Q46	0	0,0
Q5	0	0,0	Q19	0	0,0	Q33	0	0,0	Q47	0	0,0
Q6	0	0,0	Q20	0	0,0	Q34	0	0,0	Q48	0	0,0
Q7	0	0,0	Q21	0	0,0	Q35	0	0,0	Q49	0	0,0
Q8	0	0,0	Q22	0	0,0	Q36	0	0,0	Q50	0	0,0
Q9	0	0,0	Q23	0	0,0	Q37	0	0,0	Q51	0	0,0
Q10	0	0,0	Q24	0	0,0	Q38	0	0,0	Q52	0	0,0
Q11	0	0,0	Q25	0	0,0	Q39	0	0,0	Q53	0	0,0
Q12	0	0,0	Q26	0	0,0	Q40	0	0,0	Q54	0	0,0
Q13	0	0,0	Q27	0	0,0	Q41	0	0,0	Q55	0	0,0
Q14	0	0,0	Q28	0	0,0	Q42	0	0,0			
IMAE <sup>b</sup>											
Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente	
	Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%
Q1 <sup>b</sup>	0	0,0	Q10	0	0,0	Q19	0	0,0	Q28	0	0,0
Q2	0	0,0	Q11	0	0,0	Q20	0	0,0	Q29	0	0,0
Q3	0	0,0	Q12	0	0,0	Q21	0	0,0	Q30	0	0,0
Q4	0	0,0	Q13	0	0,0	Q22	0	0,0	Q31	0	0,0
Q5	0	0,0	Q14	0	0,0	Q23	0	0,0	Q32	0	0,0
Q6	0	0,0	Q15	0	0,0	Q24	0	0,0	Q33	0	0,0
Q7	0	0,0	Q16	0	0,0	Q25	0	0,0	Q34	0	0,0

(conclusão)

IMAE <sup>b</sup>											
Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente	
	Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%
Q8	0	0,0	Q17	0	0,0	Q26	0	0,0	Q35	0	0,0
Q9	0	0,0	Q18	0	0,0	Q27	0	0,0	Q36	0	0,0

<sup>a</sup> Q1 a Q55 – variáveis do Questionário de Características Comportamentais Empreendedoras.

<sup>b</sup> Q1 a Q36 – variáveis do Instrumento de Medida da Atitude Empreendedora.

Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se a partir do Quadro 16 que nenhuma questão nos dois instrumentos aplicados aos docentes não foi respondida, o que se justifica por ser um número reduzido de docentes que responderam os instrumentos, durante um momento que lhes convinha e que, aparentemente, não tiveram dificuldades em compreender as assertivas que compunham cada questionário.

#### 4.2.1.4. Estatística descritiva - docentes

A análise dos resultados iniciou com o cálculo dos mínimos, máximos, médias, desvio padrão e variância de cada dimensão do IMAE e de cada característica e dimensão das CCE's, dos construtos estudados. No Quadro 17 apresenta-se a estatística descritiva dos instrumentos respondidos pelos docentes.

Quadro 17 - Estatística descritiva – docentes

Inst.	Dimensões/Características	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
IMAE	Realização	31,00	44,00	35,3333	3,60135	12,970
	Planejamento	43,00	60,00	50,9167	4,85159	23,538
	Poder	25,00	37,00	31,7500	3,74469	14,023
	Inovação	20,00	30,00	23,5833	2,87492	8,265
CCE's	Busca de oportunidades e iniciativa	15,00	23,00	18,5000	2,02260	4,091
	Persistência	14,00	20,00	17,2500	1,60255	2,568
	Comprometimento	16,00	24,00	19,6667	2,70801	7,333
	Exigência de qualidade e eficiência	8,00	22,00	16,7500	4,49495	20,205
	Correr riscos calculados	11,00	22,00	15,9167	2,90637	8,447
	Estabelecimento de metas	18,00	24,00	20,9167	2,10878	4,447
	Busca de informações	12,00	23,00	19,2500	2,83244	8,023
	Planejamento e monitoramento sist.	15,00	22,00	18,8333	2,03753	4,152
	Persuasão e redes de contato	14,00	20,00	16,5000	1,88294	3,545
	Independência e autoconfiança	13,00	22,00	17,8333	2,51661	6,333
	Realização	15,00	19,00	17,6667	1,37069	1,879
	Planejamento	17,00	22,00	19,5833	1,72986	2,992
	Poder	15,00	20,00	17,4167	1,72986	2,992

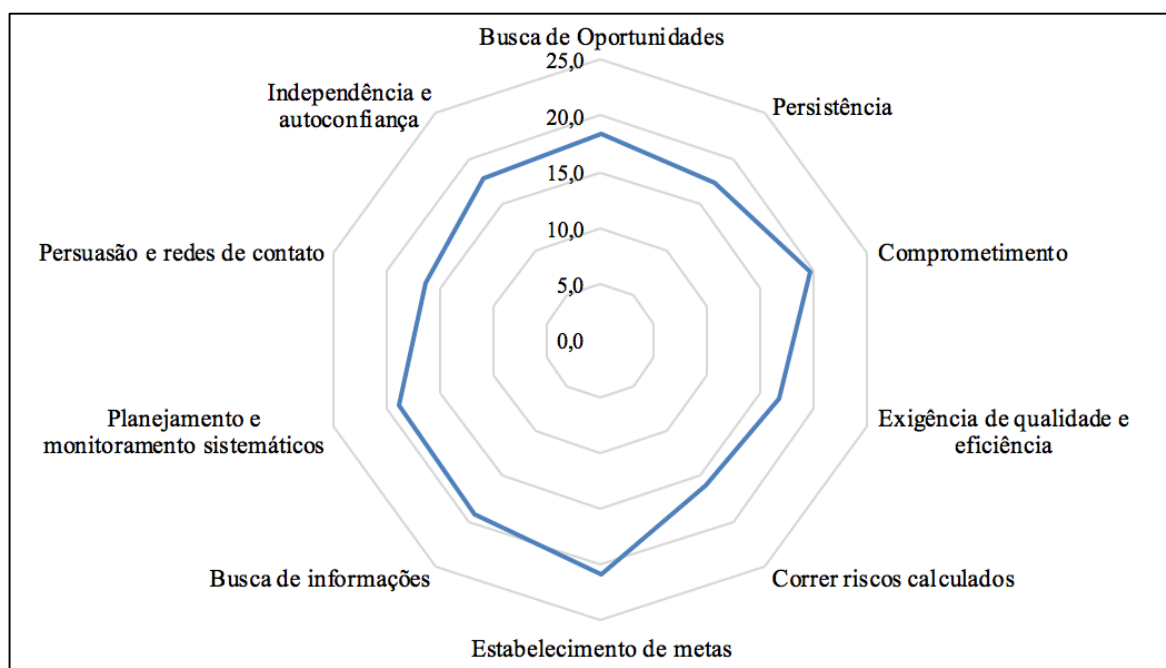
Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 17 é possível identificar as pontuações mínimas e máximas de cada dimensão do IMAE e de cada característica e dimensão das CCE's, assim como as médias, desvio padrão e variância. Verifica-se que cada dimensão do IMAE possui limite máximo próprio, isso ocorre devido a quantidade de itens respectivos, que varia de uma dimensão para outra. No caso das características o limite máximo é de 25, que não foi alcançado em nenhuma característica. O maior desvio padrão e variância ocorre na dimensão planejamento do IMAE, que possui a maior quantidade de itens. O menor desvio padrão ocorre na dimensão realização das CCE's, que contempla as cinco características iniciais e demonstra singularidade entre os resultados.

Dentre as dez características comportamentais destaca-se a característica estabelecimento de metas que obteve maior média "20,91". Verifica-se que seis características obtiveram pontuações mínimas abaixo do limite de 15 pontos, que para McClelland são inexistentes (MANSFIELD et al., 1987), ou seja, alguns docentes não possuem essas características, são elas: persistência (14), exigência de qualidade e eficiência (8), correr riscos calculados (11), busca de informações (12), persuasão e redes de contato (14) e independência e autoconfiança (13).

Na Figura 11 verifica-se as médias das características empreendedoras dos docentes.

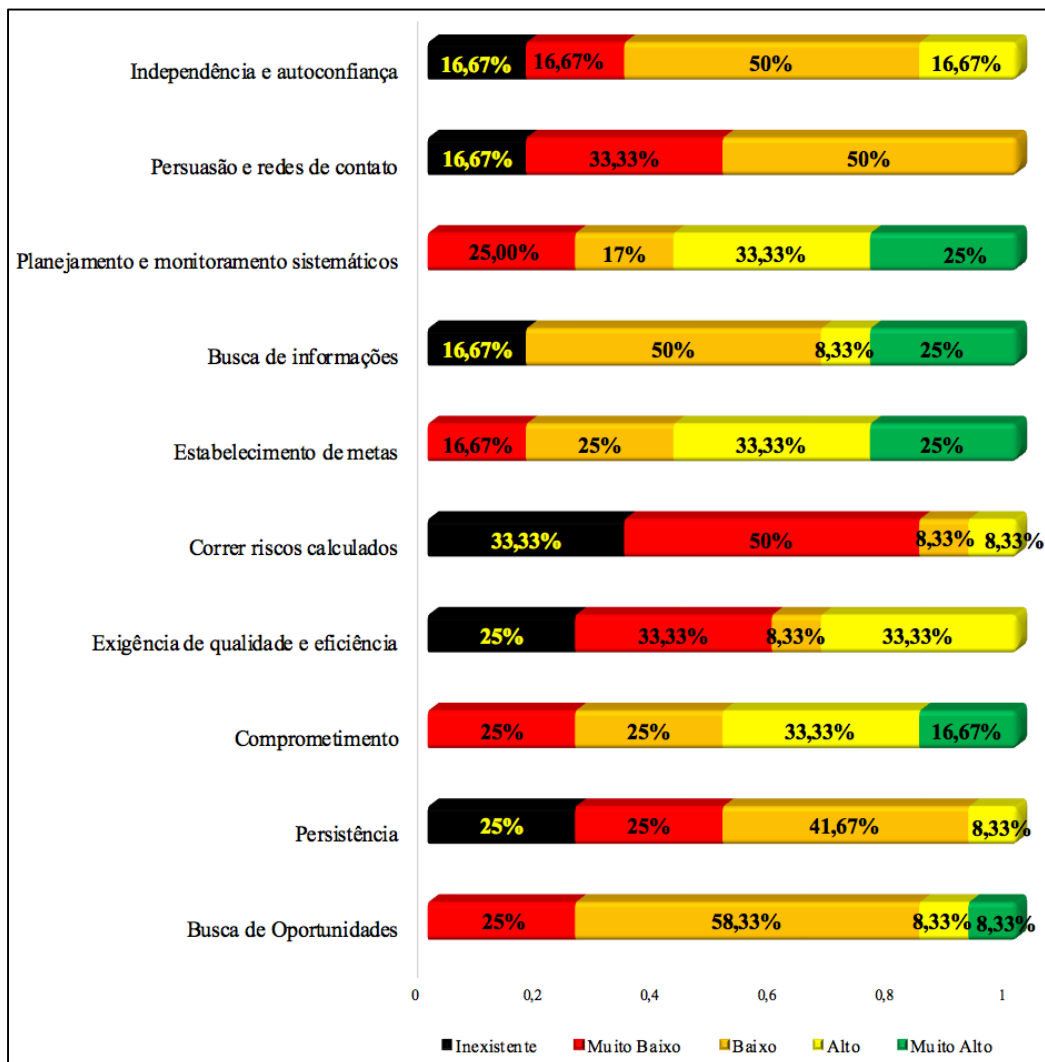
Figura 11 – Média das características comportamentais empreendedoras – docentes



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da média (Figura 11) infere-se que os docentes pesquisados possuem as dez características ( $\geq 15,0$ ), no entanto observa-se que a característica estabelecimento de metas foi a única que obteve pontuação acima de 20,0, ficando com 21,0 pontos, e que as demais características permaneceram no intervalo de 15,0 a 20,0 pontos, sendo as mais baixas correr riscos calculados (15,9) e persuasão e redes de contatos (16,5). Em seguida foi realizado o cálculo da intensidade das características (Figura 12).

Figura 12 – Intensidade das características comportamentais empreendedoras – docentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 12 é possível verificar o percentual de respondentes diante de cada

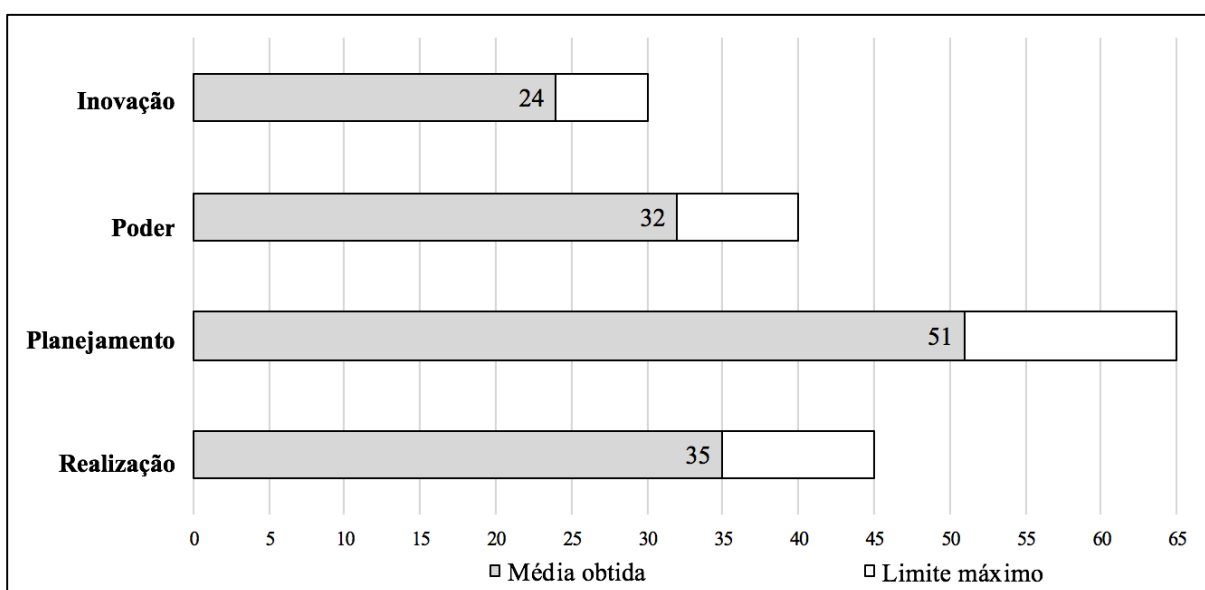


característica. Para tal foi realizada uma estratificação de cores, sendo preto a característica inexistente (até o limite de 15 pontos), vermelho a característica é muito baixa (de 15,00 até 17,50), laranja considerada baixa (de 17,51 até 20,00), amarelo considerada alta (de 20,01 até 22,50) e verde a característica é considerada muito alta (de 22,51 até 25,00).

Infere-se, a partir da Figura 12, que para os 12 docentes pesquisados seis características foram consideradas inexistentes para alguns respondentes, especialmente a característica correr riscos calculados, que foi considerada inexistente em 33% dos 12 docentes pesquisados, nesse sentido para McClelland (MSI, 1990) esses docentes não avaliam ou calculam os riscos, não tomam medidas para reduzir os riscos ou controlar os resultados. Tendem a não se colocar em situações que impliquem desafios ou riscos moderados; diante disso, considera-se essa característica como importante para a atividade docente, e que estes docentes devem buscar formas de desenvolvê-la. Considerando os percentuais de inexistência, muito baixo e baixo das características, quase todas características dos docentes pesquisados são consideradas baixas, muito baixas ou inexistentes, excetuando-se as características de planejamento e monitoramento sistemático, estabelecimento de metas e comprometimento.

Na Figura 13 verifica-se as médias das dimensões da atitude empreendedora dos docentes, percebe-se que as pontuações obtidas em todas dimensões ficam acima da metade.

Figura 13 – Média da atitude empreendedora – docentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar das diferenças de limites observa-se que as dimensões inovação e poder possuem a maior pontuação dentre as quatro. A dimensão com pontuação menor dentre as quatro é realização, que mesmo assim ficou com uma pontuação superior a 78% diante do limite máximo, o que pode ser considerado como uma pontuação positiva.

Para estimar a confiabilidade foi medida a consistência interna por meio do alfa de Cronbach (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013). O Alfa de Cronbach é calculado pela seguinte Equação 2:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[ \frac{\sigma_{\tau}^2 - \sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_{\tau}^2} \right] \quad \text{Equação (2)}$$

Que corresponde a:

k corresponde ao número de itens do questionário;

$\sigma_i^2$  corresponde soma das variâncias de cada item;

$\sigma_{\tau}^2$  corresponde a variância total do questionário, determinada como a soma de todas as variâncias.

O Alfa de Cronbach para o instrumento IMAE obteve  $\alpha = 0,873$  e para o CCE's obteve  $\alpha = 0,799$ . Deste modo, os valores resultantes da aplicação dos questionários com os 12 docentes são confiáveis.

Em seguida foi realizado o teste de normalidade Shapiro-Wilk, os resultados são apresentados no Quadro 18.

Quadro 18 – Teste de normalidade Shapiro-Wilk<sup>ab</sup>

(continua)

Inst	Dimensões/Características	Estatística	gl	Sig.
IMAE	Realização	,907	12	,197
	Planejamento	,931	12	,390
	Poder	,934	12	,426
	Inovação	,933	12	,416
CCE's	Busca de oportunidades e iniciativa	,919	12	,276
	Persistência	,921	12	,294
	Comprometimento	,932	12	,400
	Exigência de qualidade e eficiência	,927	12	,348
	Correr riscos calculados	,935	12	,435
	Estabelecimento de metas	,932	12	,399
	Busca de informações	,917	12	,262

(conclusão)

Inst	Dimensões/Características	Estatística	gl	Sig.
CCE's	Planejamento e monitoramento sist..	,891	12	,122
	Persuasão e redes de contato	,914	12	,237
	Independência e autoconfiança	,982	12	,990
	Realização	,857	12	,045
	Planejamento	,934	12	,422
	Poder	,901	12	,164

<sup>a</sup> Correlação de Significância de Lilliefors.

<sup>b</sup> Exclui-se casos pelo Método Listwise.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados para o teste de normalidade indicaram que os escores obtiveram significância maior que 0,05 que indicam que a distribuição dos dados é uma distribuição normal (Sig.<0,05). Devido ao tamanho da amostra, 12 docentes, e diante do número de variáveis que se pretende analisar (55 CCE's e 36 IMAE), a relação de pelo menos 5 participantes por variável deve ser obedecida, para tanto não será realizada análise fatorial para os instrumentos respondidos pelos docentes, considerando que não se trata de um objetivo do presente estudo.

Com a finalidade de estabelecer relação entre as características e as dimensões da atitude empreendedora foi utilizado o coeficiente de correlação Pearson, que de acordo com Collis e Hussey (2005) refere-se a uma técnica paramétrica que indica a medida de força de associação entre duas variáveis.

Para este estudo foi adotada a conversão de Lopes (2016) mostrada no Quadro 19.

Quadro 19 – Interpretação dos valores do coeficiente de correlação ®

Valor de r (+ ou -)	Intepretação*
0,00	Nula
0,01 a 0,20	Ínfima fraca
0,21 a 0,40	Fraca
0,41 a 0,60	Moderada
0,61 a 0,80	Forte
0,81 a 0,99	Ínfima forte
1,00	Perfeita

\* a classificação só será válida se o valor da correlação for significativo,  $p < 0,05$ .

Fonte: Lopes (2016, p. 158).

De acordo com Hair Jr. et al. (2009), o coeficiente de correlação de Pearson tem o objetivo de medir a associação linear entre duas variáveis métricas e possui variação de -1,00 a 1,00. Valores de coeficiente “r” próximos a +1 indicam pouca dispersão, o que expressa uma correlação forte e positiva; já os valores próximos de “zero” indicam muita dispersão e ausência de relação entre as variáveis, e, por fim, o valor de “r” próximo de -1 significa pouca dispersão e uma correlação negativa forte (LOPES, 2016).

A matriz de correlação entre as médias das características e atitude empreendedoras dos docentes são apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Correlação das características comportamentais e atitude empreendedora – docentes

		IMAE			
		Realização	Planejamento	Poder	Inovação
CCE's	Busca de oportunidades e iniciativa	,125	,218	,354	-,383
	Persistência	,016	-,219	-,216	,163
	Comprometimento	-,118	,143	-,403	,062
	Exigência de qualidade e eficiência	,006	-,076	-,047	-,044
	Correr riscos calculados	,142	,070	,324	,017
	Estabelecimento de metas	-,020	,213	-,279	-,021
	Busca de informações	,107	,352	,366	-,087
	Planejamento e monitoramento Sist.	,343	,284	,423	-,059
	Persuasão e redes de contato	,429	,244	,574	,143
	Independência e autoconfiança	,187	-,038	,352	,341
	Realização	-,031	,036	-,053	-,177
	Planejamento	,170	,342	,221	-,111
	Poder	,355	,102	,565	,367

\*\*A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se que as correlações entre as características comportamentais empreendedoras e as dimensões da atitude empreendedora foram associações positivas ínfimas fracas e fracas, em sua maioria, e que indica haver relação direta entre as mesmas, sendo a correlação mais forte entre a característica comportamental persuasão e redes de contato e a dimensão poder com 0,574, dentre as dimensões das CCE's a associação mais relevante ocorre entre as dimensões poder (CCE's) e poder (IMAE) com 0,565, considerada uma associação moderada.

A seguir apresenta-se a análise quantitativa dos instrumentos aplicados aos discentes.

## 4.2.2. Análise da abordagem quantitativa – discentes

### 4.2.2.1. Caracterização da amostra – discentes

Da população de 923 alunos foram obtidos 615 questionários nos seis cursos de graduação da UFSM-FW, destes foram desconsiderados 18 instrumentos que foram respondidos de modo incompleto.

O percentual de respondentes é apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Totais de respondentes

Curso	Total de alunos	Respondentes	% Respondentes
Agronomia	288	178	62
Engenharia Ambiental e Sanitária	229	148	65
Engenharia Florestal	160	105	66
Jornalismo	144	70	49
Relações Públicas	55	28	51
Sistemas de Informação	152	68	45
<b>Totais</b>	<b>923</b>	<b>597</b>	

Fonte: elaborado pelo autor.

A amostra é composta por 597 discentes de graduação, superior à amostra mínima calculada, representa 64,7% da população, sendo 297 pessoas do gênero masculino (49,7%) e 300 do gênero feminino (50,3%). No que se refere a faixa etária 87,9% (525) possuem até 23 anos. Em relação ao estado civil, os solteiros representam 97% dos respondentes. Quanto ao trabalho, 77,2% (461) dos respondentes afirmam que não trabalham. Quanto ao questionamento sobre já ter cursado disciplinas relacionadas ao empreendedorismo 76,2% (455) dos respondentes afirmaram nunca ter cursado quaisquer disciplinas relacionadas ao empreendedorismo.

### 4.2.2.2. Fator de correção das características comportamentais empreendedoras – discentes

O instrumento de CCE's prevê um fator de correção (capítulo 4) aplicado aos questionários que apresentarem uma supervalorização das características. Na Tabela 8 demonstra-se os totais e percentuais de questionários que necessitaram do fator de correção.

Tabela 8 – Fator de correção

	N° de casos por faixa de pontos				Total	% de casos por faixa de pontos				Total
	Até 19	20-21	22-23	24-25		Até 19	20-21	22-23	24-25	
	535	49	13	0	597	89,6%	8,2%	2,2%	0,0%	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da Tabela 8 constata-se que para 89,6% dos alunos não foi necessário o fator de correção, o que revela que os mesmos não criaram uma imagem favorável das suas características comportamentais empreendedoras.

#### 4.2.2.3. Análise dos dados perdidos – discentes

A análise de frequências dos dados perdidos ocorreu para identificar a extensão de ocorrência em toda a amostra, para as variáveis selecionadas. Foram utilizados 597 questionários, o resultado para itens relacionados ao instrumento de características comportamentais é apresentado no Quadro 21.

Quadro 21 – Análise de frequência dos dados faltantes – CCE's

(continua)

Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente	
	Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%
Q1	2	0,3	Q15	5	0,8	Q29	5	0,8	Q43	5	0,8
Q2	2	0,3	Q16	3	0,5	Q30	5	0,8	Q44	5	0,8
Q3	0	0,0	Q17	2	0,3	Q31	5	0,8	Q45	5	0,8
Q4	4	0,7	Q18	5	0,8	Q32	4	0,7	Q46	5	0,8
Q5	2	0,3	Q19	0	0,0	Q33	5	0,8	Q47	5	0,8
Q6	3	0,5	Q20	5	0,8	Q34	5	0,8	Q48	3	0,5
Q7	1	0,2	Q21	2	0,3	Q35	5	0,8	Q49	3	0,5
Q8	3	0,5	Q22	3	0,5	Q36	5	0,8	Q50	5	0,8
Q9	3	0,5	Q23	1	0,2	Q37	5	0,8	Q51	4	0,7
Q10	2	0,3	Q24	3	0,5	Q38	5	0,8	Q52	5	0,8
Q11	3	0,5	Q25	2	0,3	Q39	4	0,7	Q53	5	0,8

(conclusão)

Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente	
	Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%
Q12	3	0,5	Q26	3	0,5	Q40	5	0,8	Q54	3	0,5
Q13	3	0,5	Q27	4	0,7	Q41	4	0,7	Q55	5	0,8
Q14	5	0,8	Q28	4	0,7	Q42	5	0,8			

Q1 a Q55 – variáveis do Questionário de Características Comportamentais Empreendedoras.

Fonte: elaborado pelo autor.

Procedeu-se a mesma análise para os dados do IMAE. Os resultados são apresentados no Quadro 22.

Quadro 22 – Análise de frequência dos dados faltantes – IMAE

Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente		Q	Ausente	
	Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%		Contagem	%
Q1	1	0,2	Q10	2	0,3	Q19	5	0,8	Q28	5	0,8
Q2	1	0,2	Q11	4	0,7	Q20	2	0,3	Q29	5	0,8
Q3	1	0,2	Q12	3	0,5	Q21	4	0,7	Q30	5	0,8
Q4	3	0,5	Q13	2	0,3	Q22	3	0,5	Q31	4	0,7
Q5	3	0,5	Q14	5	0,8	Q23	3	0,5	Q32	1	0,2
Q6	3	0,5	Q15	4	0,7	Q24	4	0,7	Q33	5	0,8
Q7	2	0,3	Q16	5	0,8	Q25	2	0,3	Q34	3	0,5
Q8	4	0,7	Q17	4	0,7	Q26	4	0,7	Q35	1	0,2
Q9	3	0,5	Q18	3	0,5	Q27	1	0,2	Q36	1	0,2

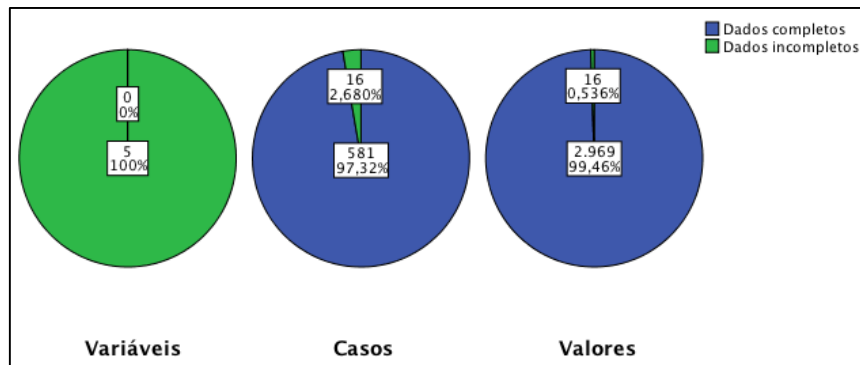
Q1 a Q36 – variáveis do Instrumento de Medida da Atitude Empreendedora.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados das análises de frequência de dados faltantes indicaram um percentual baixo de dados perdidos, o que contribui positivamente para uma melhor qualidade da amostra. Além desses resultados procedeu-se uma análise de dados faltantes junto ao SPSS pelo método de imputações múltiplas, utilizando como corte variáveis com mais de 1% de dados faltantes.

A primeira análise foi realizada para os dados da primeira etapa do questionário, os dados demográficos compreendem 5 variáveis (gênero, idade, estado civil, questão sobre se trabalha e se já cursou disciplinas de empreendedorismo), o resultado é apresentado na Figura 14.

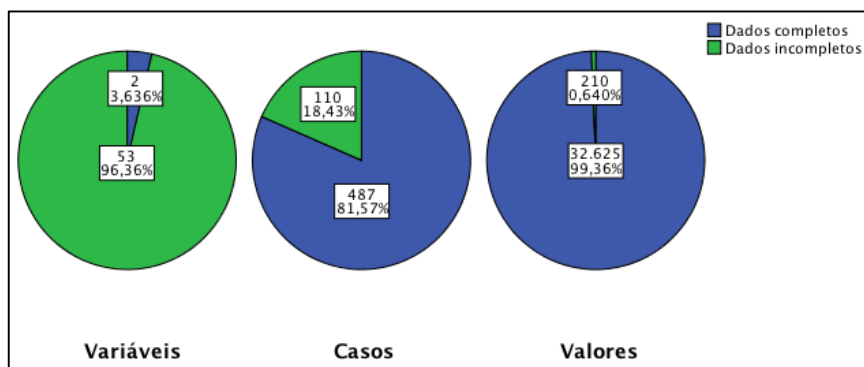
Figura 14 – Resumo dos dados omissos – dados demográficos



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da Figura 14, dos 597 casos, 16 casos apresentaram dados faltantes, com 16 itens não respondidos no total. Nenhuma variável apresentou mais de 1 % de dados faltantes. Também se realizou essa análise para os itens do instrumento de características comportamentais (CCE's), os resultados constam na Figura 15.

Figura 15 – Resumo dos dados omissos – CCE's

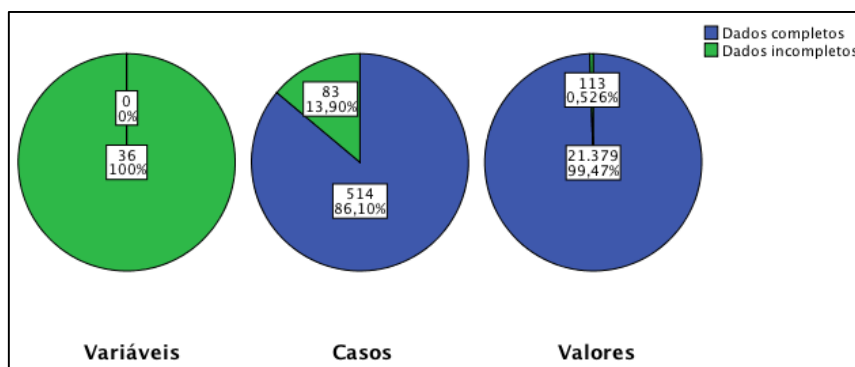


Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da Figura 15, das 55 variáveis apenas duas não apresentaram dados omissos, dos 597 casos, 110 apresentaram dados faltantes, com 210 itens não respondidos no total. Nenhuma variável apresentou mais de 1 % de dados faltantes. Realizou-se esta análise ainda para os itens do instrumento de atitude empreendedora (IMAE), os resultados constam na Figura 16.



Figura 16 – Resumo dos dados omissos – IMAE



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesta escala 83 casos apresentaram dados faltantes, com 113 itens não respondidos no total. Nenhuma variável apresentou mais de 1 % de dados faltantes.

Verificou-se a partir da análise de frequência de dados faltantes e da análise realizada no SPSS que os dados omissos não constituíram problema nesta amostra, pela quantidade reduzida. Este resultado positivo pode ser atribuído ao processo de coleta de dados, pois no momento em que os questionários eram respondidos solicitou-se que os respondentes completassem todas as questões, após tabulação os dados também foram conferidos pelo pesquisador.

Existem procedimentos para substituição de dados faltantes, Hair Jr. et al. (2009) sugere que a substituição de dados faltantes ocorra pela média, Almeida (2013) em sua tese utilizou o método de regressão para substituir os dados omissos. No entanto, para este estudo optou-se pela não substituição destes dados, mantendo os dados fidedignos aos respondidos pelos discentes.

#### 4.2.2.4. Estatística descritiva – discentes

A análise dos resultados iniciou com o cálculo dos mínimos, máximos, médias, desvio padrão e variância de cada dimensão do IMAE e de cada característica e dimensão das CCE's, dos construtos estudados.

No Quadro 23 apresenta-se a estatística descritiva dos instrumentos utilizados no presente estudo.

Quadro 23 – Estatística descritiva – discentes

Inst.	Dimensões/Características	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
IMAE	Realização	14,00	45,00	34,7370	4,71890	22,268
	Planejamento	23,00	65,00	48,7588	7,05435	49,764
	Poder	12,00	40,00	31,1357	4,32761	18,728
	Inovação	9,00	30,00	22,9715	3,50132	12,259
CCE's	Busca de oportunidades e iniciativa	10,00	25,00	17,9280	2,54223	6,463
	Persistência	7,00	24,00	16,8442	2,41795	5,846
	Comprometimento	9,00	25,00	18,4003	2,72119	7,405
	Exigência de qualidade e eficiência	3,00	25,00	17,9598	3,10959	9,670
	Correr riscos calculados	6,00	24,00	16,5461	2,55345	6,520
	Estabelecimento de metas	5,00	25,00	19,5678	3,10188	9,622
	Busca de informações	10,00	25,00	18,3082	2,91815	8,516
	Planejamento e monitoramento Sist.	9,00	25,00	16,9849	2,53792	6,441
	Persuasão e redes de contato	5,00	25,00	16,9146	2,77472	7,699
	Independência e autoconfiança	4,00	25,00	17,7102	2,93865	8,636
	Realização	7,40	22,20	17,5357	1,84038	3,387
	Planejamento	8,00	25,00	18,2915	2,28919	5,240
	Poder	4,50	23,00	17,3124	2,41134	5,815

Nº válido (Listwise) 597.

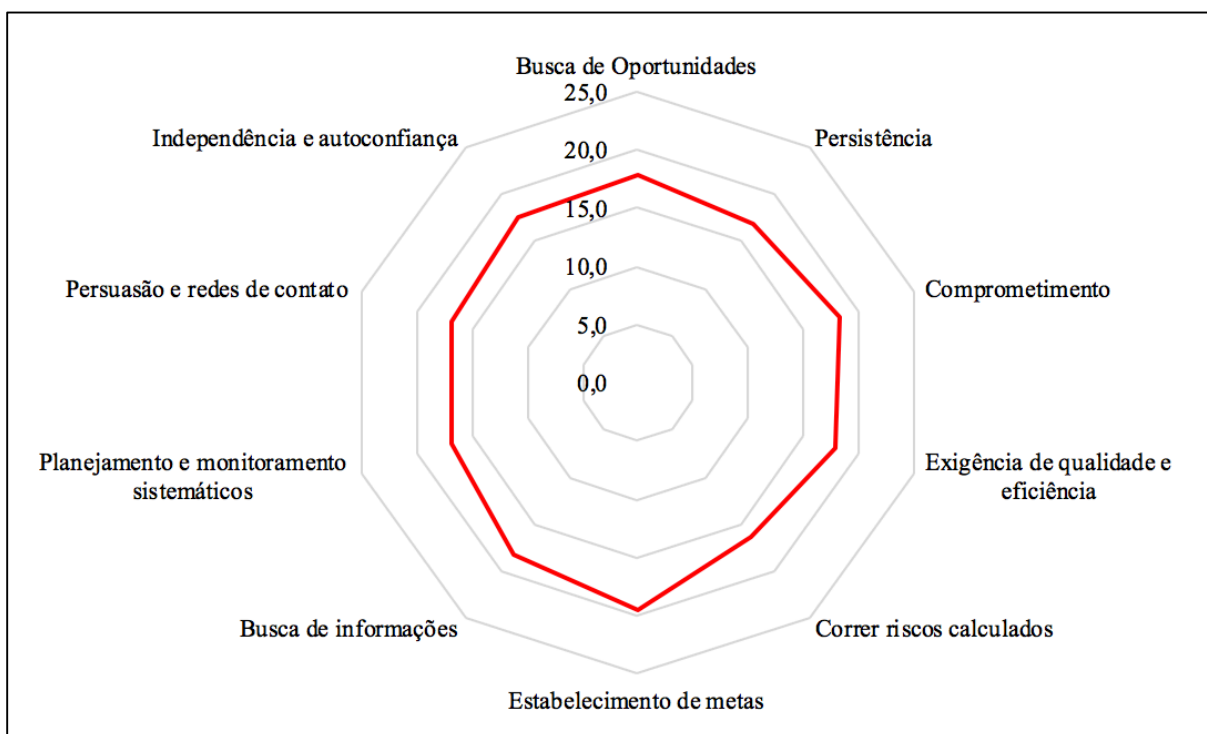
Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 23 é possível identificar as pontuações mínimas e máximas de cada dimensão e característica, assim como as médias, desvio padrão e variância. Verifica-se que cada dimensão do IMAE possui limite máximo próprio, isso ocorre devido a quantidade de itens respectivos, que varia de uma dimensão para outra. No caso das características o limite máximo é de 25, que não foi atingido nas características de persistência “24” e correr riscos calculados “24”. O maior desvio padrão ocorre na dimensão planejamento do IMAE, que possui a maior quantidade de itens. O menor desvio padrão ocorre na dimensão realização das CCE's, que contempla as cinco características iniciais e demonstra singularidade entre os resultados.

Dentre as dez características comportamentais destaca-se a característica estabelecimento de metas que obteve maior média “19,56” e correr riscos calculados que obteve a menor média “16,54”.

Na Figura 17 constam as médias das características comportamentais empreendedoras dos discentes, a partir da média verifica-se que os discentes pesquisados possuem as características ( $\geq 15,0$ ), e que as mesmas estão entre 15,0 e 20,0 pontos.

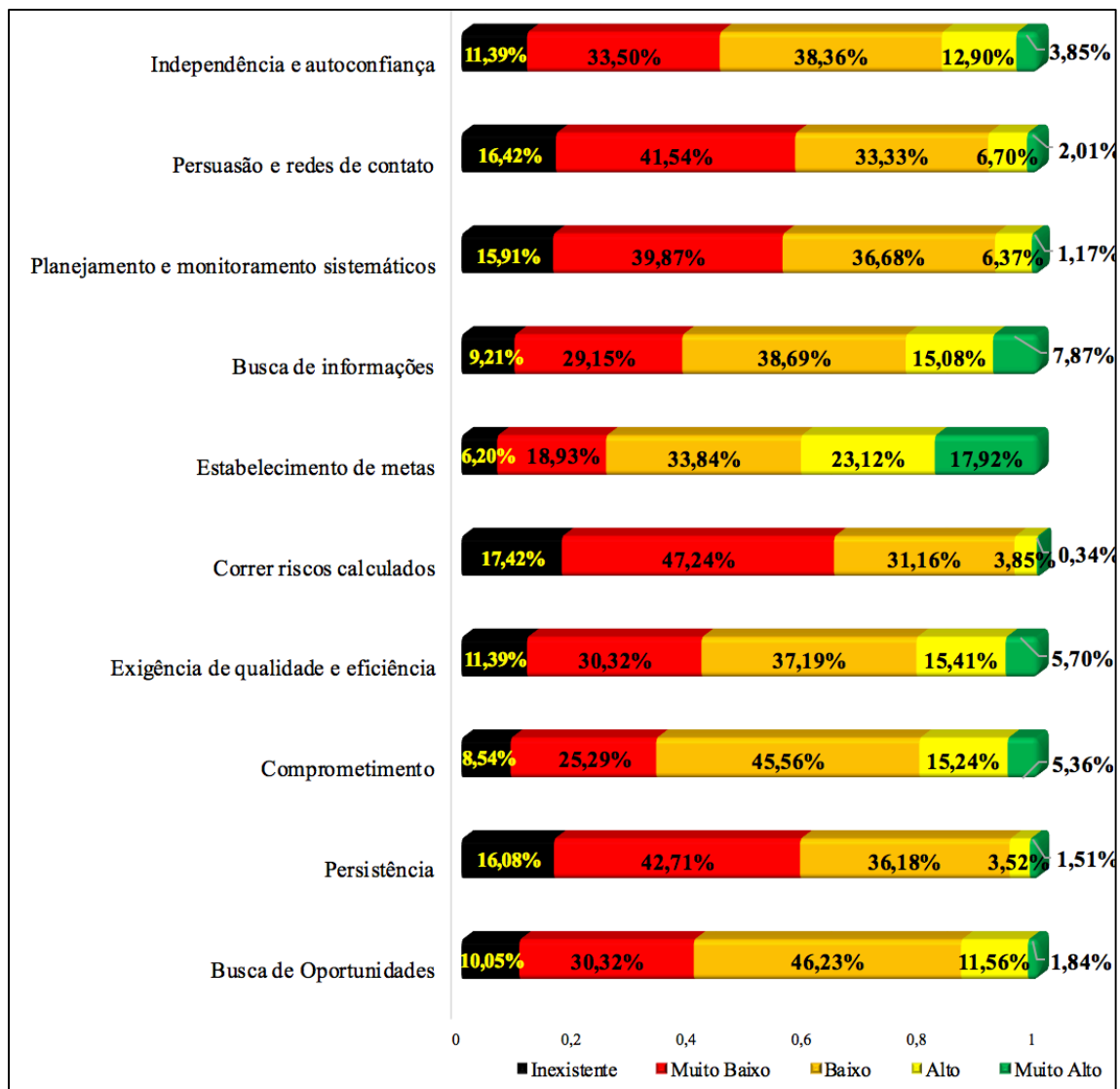
Figura 17 – Média das características comportamentais empreendedoras – discentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida foi realizada o cálculo das intensidades das características (Figura 18), em que é possível verificar o percentual de respondentes discentes diante de cada característica. Para tal resgata-se a estratificação de cores, em preto corresponde a característica inexistente (até o limite de 15 pontos), vermelho a característica é muito baixa (de 15,00 até 17,50), laranja considerada baixa (de 17,51 até 20,00), amarelo considerada alta (de 20,01 até 22,50) e verde a característica é considerada muito alta (de 22,51 até 25,00).

Figura 18 – Intensidade das características comportamentais empreendedoras – discentes



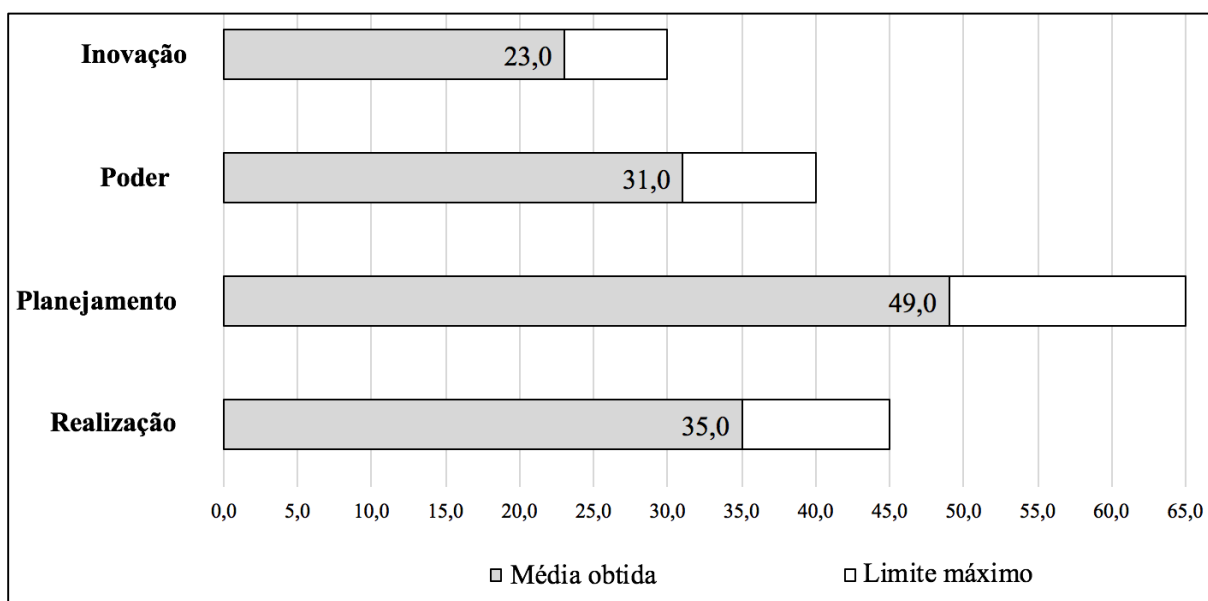
Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto a intensidade das características empreendedoras dos alunos pesquisados verifica-se que, ao contrário dos docentes, nos discentes ocorreram percentuais de alunos que não possuem determinadas características, classificadas como inexistentes (em preto), em todas as dez características, e que a única características que apresentou melhor percentual considerado bom e muito bom (amarelo e verde) é a característica estabelecimento de metas, as demais (nove características) merecem atenção, por constarem com pontuação baixa, muito baixa ou inexistente. Para proporcionar o desenvolvimento dessas características resgata-se Lima et al. (2014b) que propõem atividades relacionadas a educação empreendedora como uma

possível solução para esse desenvolvimento.

Na Figura 19 constam as médias das pontuações do instrumento de atitude empreendedora, verifica-se que os discentes possuem todas dimensões em níveis satisfatórios, próximo ao limite máximo, sendo que a dimensão realização obteve maior pontuação.

Figura 19 – Média da atitude empreendedora – discentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Para estimar a confiabilidade foi medida a consistência interna por meio do Alfa de Cronbach (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). O Alfa de Cronbach para o instrumento IMAE obteve  $\alpha = 0,885$  e para o CCE's obteve  $\alpha = 0,843$ . Deste modo, os valores resultantes da aplicação dos questionários com os 597 discentes de graduação são confiáveis.

Em seguida foi realizado o teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov. Os resultados para o teste de normalidade indicaram que os escores das dimensões obtiveram significância maior que 0,05 que indicam que a distribuição dos dados é uma distribuição normal (Sig. > 0,05). Neste caso para as dimensões do IMAE e características e dimensões das CCE's pode-se realizar-se testes paramétricos.

Para verificar a adequação da amostra foi utilizada a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), valores aceitáveis estão entre 0,5 a 1,0, obteve-se um KMO de 0,933 para o IMAE, resultado considerado muito bom (HAIR JR. et al., 2009) e 0,700 para as CCE's, resultado

considerado médio (HAIR JR. et al., 2009), ambos valores indicam que a análise fatorial é apropriada. No entanto, por não se tratar de objetivo do presente estudo optou-se por realizar a análise fatorial, a caráter de curiosidade do pesquisador, somente para o construto de características comportamentais empreendedoras, tendo em vista que foram encontrados poucos estudos que realizaram a respectiva análise.

Nesse sentido foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett, que para Lopes (2016) tem por finalidade testar a hipótese de que as variáveis não sejam correlacionadas ( $H_0$ ) ( $p > 0,05$ ). A hipótese básica diz que a matriz de correlação é uma matriz identidade, indicando que o modelo fatorial é inadequado. O teste de esfericidade Bartlett resultou em uma Sig. de 0,000, ou seja, indica a significância das correlações entre os fatores das CCE's, apoiando a conveniência da análise fatorial para o instrumento, com nível de confiança de 95%. (HAIR JR. et al., 2009).

No Quadro 24 consta a contribuição percentual dos fatores, a variância total, em que percebe-se que três fatores representam 67,21% de contribuição.

Quadro 24 - Extração de fatores<sup>a</sup> – CCE's

Fatores	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somas de rotação de carregamentos ao quadrado
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total
1	6,309	48,529	48,529	6,309	48,529	48,529	3,163
2	1,335	10,272	58,800	1,335	10,272	58,800	2,888
3	1,093	8,411	67,211	1,093	8,411	67,211	2,686
4	,768	5,910	73,121				
5	,737	5,669	78,790				
6	,648	4,987	83,777				
7	,614	4,720	88,497				
8	,537	4,133	92,630				
9	,511	3,928	96,558				
10	,439	3,373	99,932				
11	,009	,068	100,000				
12	,000	,000	100,000				
13	,000	,000	100,000				

<sup>a</sup> Método de Extração: Análise de Componente Principal.

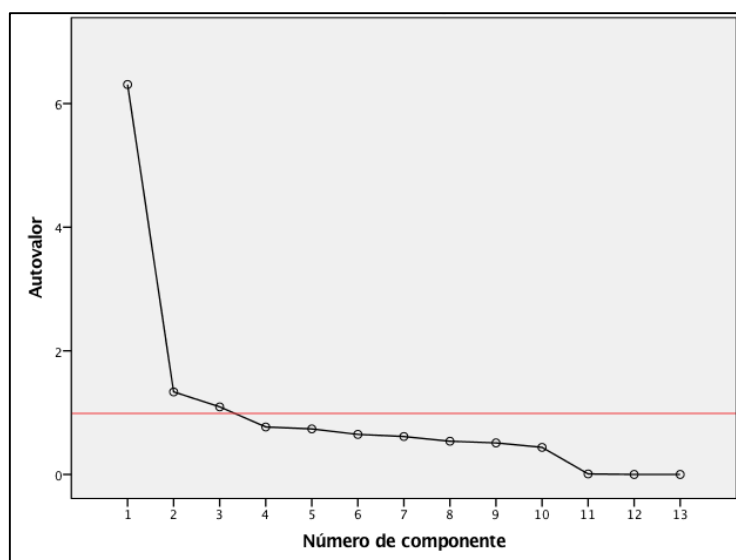
Fonte: elaborado pelo autor.

A análise fatorial para as características empreendedoras atende a relação mínima de

1:5, ou seja, 5 casos na amostra para cada variável do estudo (HAIR JR. et al., 2009). Utilizou-se o método de componentes principais com tratamento *pairwise* para os casos omissos, o método de componentes principais que para Almeida (2013) objetiva explicar o máximo possível a variância dos dados criando uma combinação linear entre as variáveis, é utilizado para combinar variáveis em um número menor de fatores, usualmente para facilitar cálculos ou estimativas. Para determinar a quantidade de fatores extraídos foi utilizado o método *eigenvalue*, que indica que os fatores devem ter um autovalor maior que 1. Para rotação dos fatores optou-se pelo método Varimax, que atribui altas cargas sobre os fatores e diminui o número de variáveis em cada setor, não alterando as variâncias e as comunalidades, o que para Hair Jr. et al. (2009) facilita a interpretação dos fatores, pois cada fator novo, após rotação, deve apresentar uma correlação forte com uma ou mais variáveis e correlação fraca com as demais variáveis.

No Gráfico escarpa (Figura 20) consta o número de componentes fatoriais extraídos em relação aos autovalores associados a esses fatores, verifica-se três fatores acima do limite 1,00. No estudo de Bartel (2010) também se verificou três fatores acima de 1,00, no entanto, Bartel optou por realizar a matriz de coeficientes das cargas fatoriais somente para dois fatores.

Figura 20 – Gráfico de escarpa – CCE's



Fonte: elaborado pelo autor.

Para o presente estudo considerou-se o resultado do critério da raiz latente (Quadro 24)

confirmado no Gráfico de escarpa (Figura 20), em que três fatores apresentaram autovalor maior que um.

Após análise dos componentes extraídos demonstra-se a matriz de coeficientes das cargas fatoriais (Quadro 25). Verifica-se como os itens agrupam-se em relação aos fatores. Foram incluídos na escala apenas os itens com cargas fatoriais superiores ou iguais a 0,30, para Hair Jr. et al. (2009) para amostras superiores a 350 é indicado utilizar carga fatorial de 0,30, relembra-se que a amostra da presente análise é composta por 597 discentes.

Quadro 25 – Matriz de coeficiente das cargas fatoriais – CCE's

Variável	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Comunalidades
Busca de oportunidades e iniciativa	,457			,424
Persistência	,669			,523
Comprometimento	,623			,472
Exigência de qualidade e eficiência	,755			,634
Correr riscos calculados	,569			,435
Estabelecimento de metas		,675		,600
Busca de informações		,783		,706
Planejamento e monitoramento sist.		,700		,581
Persuasão e redes de contato			,771	,676
Independência e autoconfiança			,804	,722
Realização	<b>,900</b>	,324		,995
Planejamento	,315	<b>,904</b>		,988
Poder			<b>,933</b>	,981

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 25 verifica-se que os resultados coincidem com a classificação das características elaboradas por McClelland, em que a dimensão realização compreende as características de busca de oportunidades e iniciativa, persistência, comprometimento, exigência de qualidade e eficiência e correr riscos calculados; a dimensão planejamento compreende as características de estabelecimento de metas, busca de informações e planejamento e monitoramento sistemáticos; e, a dimensão poder contempla as características de persuasão e redes de contanto e independência e autoconfiança, esse resultado confirma os fatores de cada dimensão do instrumento de características comportamentais empreendedoras (MANSFIELD et al., 1987).

Em seguida foi realizada a matriz de correlação entre as médias das características e atitude empreendedoras dos discentes, que são apresentadas no Quadro 26.



Quadro 26 – Correlação das características comportamentais e atitude empreendedora - discentes

		IMAE			
		Realização	Planejamento	Poder	Inovação
CCE's	Busca de oportunidades e iniciativa	,303**	,302**	,277**	,301**
	Persistência	,209**	,204**	,169**	,194**
	Comprometimento	,250**	,179**	,209**	,159**
	Exigência de qualidade e eficiência	,288**	,267**	,244**	,219**
	Correr riscos calculados	,215**	,276**	,197**	,190**
	Estabelecimento de metas	,349**	,368**	,280**	,287**
	Busca de informações	,389**	,404**	,298**	,342**
	Planejamento e monitoramento sist.	,273**	,323**	,173**	,223**
	Persuasão e redes de contato	,267**	,279**	,280**	,252**
	Independência e autoconfiança	,383**	,373**	,359**	,377**
	Realização	,369**	,357**	,319**	,308**
	Planejamento	,428**	,459**	,324**	,365**
	Poder	,387**	,388**	,380**	,374**

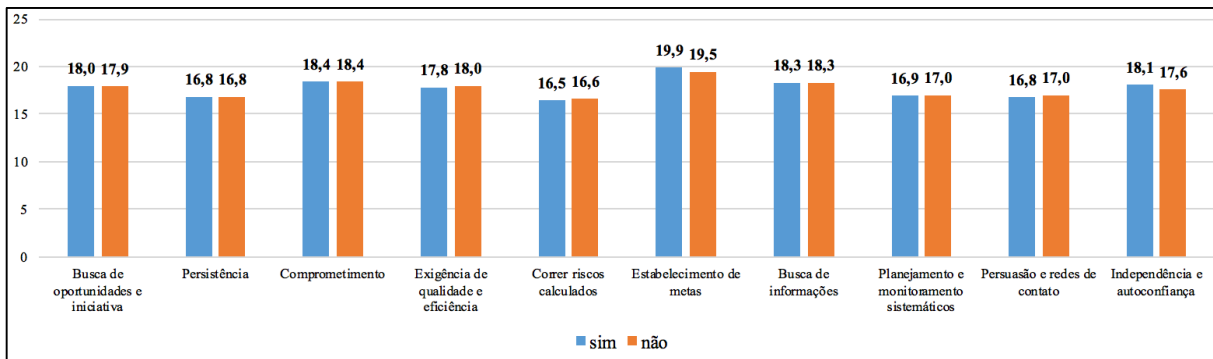
\*\*A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se que as correlações entre as características comportamentais empreendedoras e as dimensões da atitude empreendedora foram associações positivas ínfimas fracas e fracas, em sua maioria, e que indica haver relação direta entre as mesmas, sendo a correlação mais forte entre a CCE Busca de informações e a dimensão Planejamento com 0,404, dentre as dimensões das CCE's a associação mais relevante ocorre entre as dimensões Planejamento (CCE's) e Planejamento (IMAE) com 0,459, considerada uma associação moderada.

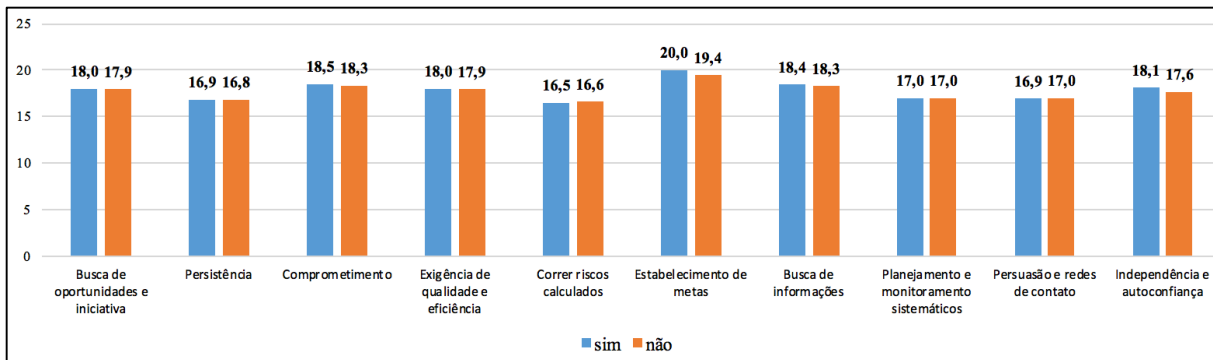
Diante dos questionamentos no questionário aplicado aos discentes realizou-se a comparação de médias entre os discentes que cursam ou cursaram disciplina de empreendedorismo e os que não cursaram e suas respectivas características e atitudes empreendedoras, e entre os discentes que trabalham ou trabalharam e os que não trabalham. Nas Figura 21 e Figura 22 apresenta-se a comparação de médias das características comportamentais empreendedoras diante dessas variáveis

Figura 21 - Comparação de médias CCE's “disciplina de empreendedorismo”



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 22 - Comparação de médias CCE's “trabalho”



Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se que quanto as características comportamentais empreendedoras presentes nos discentes que trabalham e que cursaram disciplina de empreendedorismo não necessariamente essas características se apresentam com pontuação superior nos discentes que não trabalham ou que não cursaram disciplina de empreendedorismo. Resgata-se que quanto ao trabalho, 77,2% (461) dos respondentes afirmam que não trabalham e quanto ao questionamento sobre já ter cursado disciplinas relacionadas ao empreendedorismo, 76,2% (455) dos respondentes afirmaram nunca ter cursado quaisquer disciplinas relacionadas ao empreendedorismo, diante do baixo percentual de alunos que cursam ou cursaram disciplina de empreendedorismo e que trabalham ou trabalharam, talvez o resultado encontrado ocorra

devido a heterogeneidade da amostra diante dessas variáveis, para obter resultados mais significantes talvez devesse se comparar amostras mais homogêneas.

No Quadro 27 apresenta-se a comparação de médias da atitude empreendedora diante das variáveis “disciplina de empreendedorismo” e “trabalho”.

Quadro 27 - Comparação de médias atitude empreendedora

“se cursa ou cursou disciplina de empreendedorismo”						
Opções	Frequência <sup>a</sup>		Realização	Planejamento	Poder	Inovação
SIM	131	22%	35,38	50,03	31,62	23,41
NAO	455	76%	34,53	48,34	30,98	22,85
“se trabalha ou trabalhou”						
Opções	Frequência <sup>a</sup>		Realização	Planejamento	Poder	Inovação
SIM	125	21%	35,41	50,20	31,62	23,45
NAO	461	77%	34,54	48,32	30,99	22,86

<sup>a</sup> 2% não respondeu.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 27 observa-se que todas dimensões da atitude empreendedora obtiveram pontuação superior para aqueles alunos que cursaram alguma disciplina relacionada ao empreendedorismo e para aqueles alunos que trabalham, esses resultados evidenciam a importância de disciplinas de atitude empreendedora, como as desenvolvidas e ofertadas na instituição pesquisada pelo Projeto Educação e Atitude Empreendedora, e a prática, para Dolabela (2008) aprende-se a ser empreendedor pela convivência com outros empreendedores, o comportamento empreendedor pode ser aprendido por meio da experiência de terceiros. Para Dolabela e Fillion (2013), o ensino do empreendedorismo não deve restringir-se apenas ao âmbito acadêmico, este deve ser inserido com pequenos conceitos e práticas a partir da educação infantil, estimulando desde cedo aspectos empreendedores nos alunos, o que reforça a importância da prática do comportamento empreendedor desde cedo.

Salienta-se que o baixo percentual de alunos que cursaram disciplinas relacionadas a empreendedorismo, 22% (131 alunos), contrapõe o princípio da universidade empreendedora, que para Clark (2006) fundamenta-se numa cultura empreendedora permeando por toda universidade. Verifica-se que a universidade empreendedora ainda não está concretizada na instituição estudada e não se pode afirmar que a pontuação obtida na atitude empreendedora

esteja diretamente relacionada a ações da universidade empreendedora, pois poucos alunos revelaram terem participado de disciplinas relacionadas ao tema.

A partir da análise das abordagens qualitativa e quantitativa apresenta-se a seguir a triangulação de dados.

#### 4.3. TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A triangulação foi realizada no intuito de relacionar os dados das abordagens qualitativa e quantitativa. Inicialmente comparou-se a abordagem qualitativa, quanto a pesquisa informal realizada junto aos discentes e as entrevistas realizadas junto aos docentes. Ressalta-se que a análise será feita a partir dos conceitos das dez características (MSI, 1990) e dimensões da atitude empreendedora (SOUZA; LOPEZ JR., 2005).

Cruzou-se os dados da pesquisa informal, o que os alunos relataram sobre o que e como os docentes realizam as atividades em sala de aula, com os dados das entrevistas, relatos dos docentes com relação às atividades que os mesmos realizam em sala de aula. Buscou-se saber se o que os docentes relataram fazer em sala de aulas era, de alguma forma, percebida pelos discentes. Neste caso, consideraram-se as percepções apenas dos alunos que se referiram aos docentes entrevistados, uma vez que não foram realizadas entrevistas com os demais docentes mencionados na pesquisa informal.

No Quadro 28 apresenta-se de um lado a percepção dos discentes em relação as atividades realizadas pelos docentes e, de outro lado, apresenta-se os relatos dos docentes, retirados das entrevistas, que expressam as atividades realizadas em sala de aula.

Quadro 28 - Associação entre o que os discentes falam (pesquisa informal) e o que os docentes fazem (entrevistas)

(continua)

Ent.	Percepção do alunos		Relatos dos docentes
	O que faz?	Como faz?	Atividades em aula
E1	Aulas práticas.	Leva para o campo e laboratórios, faz demonstrações.	“...eu disponibilizo um veículo pros nossos alunos irem a campo...”
E2	Realiza viagens técnicas.	Visita técnica de aviação agrícola.	“Sempre que possível tento ver uma condição de campo, uma viagem...” “...fomos visitar uma empresa grande da área, vimos toda questão de mecanização...”
	Traz novas tecnologias.	Realiza aulas práticas.	“Eu acho que a prioridade é a relação teoria-prática, eu acho que aulas dinâmicas, com partes teóricas e partes praticas.”

(continuação)

Ent.	Percepção do alunos		Relatos dos docentes
	O que faz?	Como faz?	Atividades em aula
E3	Instiga os alunos a pensar.	Exercícios em sala.	“...pra eles conseguirem entender o que tá acontecendo em função da teoria.”
	Exercícios em aula. Atividades dinâmicas.	Aulas diferenciadas. Coloca a disciplina na prática.	“...onde tem no currículo a questão da prática, né, com praticas, eu desmembro duas três praticas...” “...a gente tem uma saída de campo pra ver, ahm, pra trabalhar essa parte pratica.”
E3	Trabalhos objetivos.	Questões a serem respondidas.	“...as vezes eu tento levar algo como se fosse uma aula prática, mas como um instrumento didático na própria sala de aula, não é pratico em si, mas é só pra mostrar como na realidade ia funcionar.”
E4	Visitas técnicas.	Reúne grupo de alunos.	“...trabalho também com projetos de extensão na área de educação ambiental e gestão ambiental.”
	Aulas dinâmicas e diferenciadas.	Locais a ver com o curso.	“... gosto de prepara com muita antecedência, me preocupo muito com a qualidade das aulas, das atividades...”
E5	Torna a aula dinâmica.	Dando aulas engraçadas.	“...eles tão manipulando o negócio, é uma coisa mais interativa, eu não tenho slide pra mostrar, eu tô ali e passo na classe né, no laboratório, no microscópio deles, e mostro tal, quem viu tal coisa, quem não viu me chama, é uma coisa mais participada.”
	Traz palestras. Aulas práticas.	Realizando atividades extracurriculares.	“...ontem eu dei a palestra aquela porque eu senti necessidade de dizer qual é, o que que tá pegando hoje, como é que o mundo mudou,”
	Passeio a campo. Didática boa.	Traz coisas novas para a aula.	“...principalmente aula prática que a gente meche na planta, vai no laboratório é, eu não dou uma aula muito longa.”
	Testa o conhecimento dos alunos de outras formas.	Trabalhos, debates, gincanas.	“...eu foco no que interessa, o resto do tempo eu deixo pra eles (alunos) pensar no que eles absorveram da disciplina.”
E6	Incentiva os alunos.	Abre o laboratório para todos.	“...esse semestre eu tô deixando vários dias aqui no laboratório porque eu gosto muito de trabalhar com eles (alunos).”
	Torna a aula dinâmica.	Apresentando exemplos.	“...eu começo o conteúdo pela prática e na própria prática ele (aluno) vai ter que buscar informação para construir o conhecimento.”
E7	Aulas dinâmicas. Visitas técnicas.	Relaciona a teoria com a prática. Locais a ver com o curso.	“...exemplos, iniciativas, coisas que os próprios jornalistas tem criado, de espaço de trabalho.”
	Metodologia diferenciada. Explica de uma maneira diferente. A forma que ele aborda o conteúdo.	Através de atividades em sala. Através de vídeos, textos, não usando somente slides.	“Eu gosto muito de no começo do semestre de fazer umas conversas e também de ouvi-los, pra tentar trazer isso pra aula.” “...eu optei pelo facebook como também um espaço, me serve muito pra manter o assunto da disciplina sempre vivo.”
E8	Explica de um modo diferente.	Através de vídeos.	“Eu nunca medi esforços para buscar algo novo, para cativar eles (alunos), teve uma vez que eu já me vesti de uma forma diferente para uma aula...”
	A forma de abordar o conteúdo.	Através da didática em aula.	
	Metodologia voltada para a prática.	Trabalhos em sala.	“...o início delas (aulas) sempre com um <i>case</i> prático e a partir disso eu tento desenvolver a teoria com base nesse elo mais pratico.”
E9	Incentiva a participação em projetos.	Projetos de pesquisa.	“...gosto de trabalhar na extensão, na pesquisa, gosto de trabalhar com o aluno, então, eu acho que é a melhor parte.”
	Aulas dinâmicas. Traz a prática para dentro da sala de aula. Metodologia diferenciada.	Através da participação dos alunos. Atividades práticas. Procura coisas novas para os alunos montarem e fazerem.	“...tento intercalar entre leitura, exercícios e atividades práticas, ahm, e alguma parte da aula com lâmina ou esquema que eu preparo e coloco no quadro e discuto
	Interação com os alunos.	Atividades dinâmicas em sala.	“...organizo em grupos para discutir”

(conclusão)

Ent.	Percepção do alunos		Relatos dos docentes
	O que faz?	Como faz?	Atividades em aula
E9	É criativa, pra cima, inovadora.	Traz para a sala de aula atividades diferentes.	“...fomentar o debate.” “...abrir espaço pra discussão.”
	Competente, trabalha em diversas áreas. Motiva os alunos em sala de aula.	Traz exemplos de todas as áreas que trabalhou. É criativa, traz exemplos de suas experiências.	“...acho legal compartilhar algumas coisas de experiência, que eu acho que a gente faz umas burradas na vida.”
E10	Aplica o conhecimento de gênero nas matérias.	Através das aulas, na conduta.	“...então a gente estuda essa interface da comunicação com os estudos feministas.”
	Tem boa didática em aula. Traz coisas novas para a sala de aula.	Dá exemplos, fala de sua carreira.	“...a minha ideia sempre é trabalhar com uma clareza de qual é a função daquela aula no conjunto da disciplina.” “...eu fazia café, esperava eles de manhã com café passado na aula...”
E11	Aulas diferenciadas. Atividades dinâmicas.	Em forma de exercício. Utilização dos laboratórios. Através de exercícios.	“eu faço seminário, porque o pessoal da informática não gosta muito de falar, eu boto eles lá na frente pra falarem.”
	Os alunos se sentem bem em sala.	Pede a opinião dos alunos em sala.	“...eu gosto da participação deles.”
	Aulas práticas.	Através do método de ensino.	“...que ênfase eu vou dar praquele conteúdo, nem eu sei, eu decido na hora.” “Eu dou a nota pelo crescimento, eu quero que as pessoas cresçam...”
	A forma de explicar.	Através da experiência no mercado. Aplicação de conceitos.	“...experiência, se eu sou professora de vocês, no mínimo eu tenho que ter mais habilidade que vocês...”
E12	Visitas técnicas.	Contato com profissionais externos.	“...pela formação, pela trajetória, você acaba encontrando pessoas, eu tenho muitas pessoas, isso serve muito como referência.” “...eu sempre levava as turmas pra USP, pra conhecer, lá na bolsa de valores, nas montadoras de São Paulo”
	Aulas práticas.	Leva os alunos para conhecer lugares do curso.	“essa parte prática aliada a parte teórica é muito importante.”

Fonte: elaborado pelo autor com base na pesquisa informal e no relato dos entrevistados.

A partir do Quadro 28 verifica-se que a percepção dos alunos e os relatos dos docentes em relação as atividades que são realizadas estão diretamente associadas, podendo-se inferir que os discentes percebem as atividades singulares realizadas pelos docentes em sala de aula e a motivação do docente, diferentemente da percepção dos docentes a respeito do que pensam os alunos em relação às atividades desenvolvidas por eles em sala de aula, pois consideram os alunos muitas vezes desinteressados, o que ficou evidente na categoria de análise a posteriori “preocupação diante do processo de ensino”.

Os relatos dos docentes entrevistados E1, E4 e E7, a seguir, expressam surpresa dos docentes por terem sido mencionados pelos alunos como sendo professores que proporcionam um ambiente estimulante para o ensino-aprendizagem, além da surpresa, constatam-se também

alguns sentimentos de frustração por, aparentemente, não visualizarem nos alunos, o impacto de suas atividades.

“Eu sinceramente não esperava isso, sabe por quê? Eu sou muito ruim, eu coloco as regras e sigo as regras, se precisar adaptar o planejamento, não tem problema, então dentro de sala de aula eu gosto do respeito, porque dentro de sala de aula eu respeito eles, sou pontual, cumpro com a ementa, sou assíduo, né, tento transmitir o papel de educador pra eles, então eu sinceramente não esperava, ser lembrado, talvez é pelos feitos que a gente faz ai, feitos que a gente faz que é simples de fazer, ninguém ensina ninguém a ser um empreendedor, o que eu faço, não é só raciocinar, eu não tenho essa resposta, será que é por que nós levamos a sério o que a gente faz? Se é por ai, que bom e assim eu vou continuar.” E1

“Eu fiquei surpreso né, porque eu tenho disciplinas básicas, eu tenho uma disciplina básica que é primordial pra todas as outras disciplinas e essa disciplina tem um alto grau de reprovação. Só que é uma disciplina que a partir dali as outras disciplinas vão exigir esse conhecimento mínimo, [...] em função disso né, eu imagino que eu não seja o mais adorado de todos, pelo fato de ter um alto grau de reprovação, apesar de alguns (alunos) falarem, reconhecerem que é importante mesmo, ah se eu tivesse feito essa disciplina antes, ah se tivesse reprovado antes.” E4

“ [...] foi uma surpresa, acho que é interessante, que pode ter uma acolhida positiva sim, que se isso puder fazer diferença pra eles é o que importa, então, né, porque as turmas vão, passam pela gente e a oportunidade é bem curta, pouco tempo, não vai ser sempre que você vai encontrar o aluno mais vezes, então, acho que também, de repente, assim, uma coisa que pode ficar claro pra nós é que de repente o tipo de disciplina que eu ministro também permita isso, de uma forma implícita, sendo mais favorável pra trabalhar tendo esse viés. Uma coisa que me preocupa que é esse sentido de autonomia do aluno também né, quando eu vejo que um exercício não necessariamente toca nessas coisas eu acho frustrante” E7

“dá uma sensação de que eu estou fazendo aquilo que eu devo fazer, do que eu me proponho a fazer, e acho que isso é uma boa sensação, ahm, e também é uma sensação de responsabilidade, porque enfim, a gente tem que dar conta dessas coisas também, eu me sinto responsabilizada, em dar conta, mas, a maior sensação é de, enfim, que eu estou percorrendo um caminho que eu escolhi e isso reafirma as minhas escolhas.” E10

A partir do relato dos entrevistados e da pesquisa informal verifica-se que esse tipo de estudo contribui para o reconhecimento das atividades singulares realizadas pelos docentes. Infere-se que os discentes reconhecem as atividades realizadas pelos docentes, mesmo que não demonstrem, e que essa falta de interesse, revelada nos relatos dos docentes, pode contribuir para a frustração dos docentes. Infere-se que pesquisas informais, como a realizada por este estudo, podem trazer informações quanto as atividades elaboradas pelos docentes, contribuindo para a autoavaliação, reconhecimento e aprimoramento docente.

Resgatando-se o resultado da pesquisa informal em que 37 docentes foram mencionados, de um total de 88, e averiguando-se que o número de discentes participantes da pesquisa informal tem representatividade de 40% em cada curso de graduação, pode-se dizer

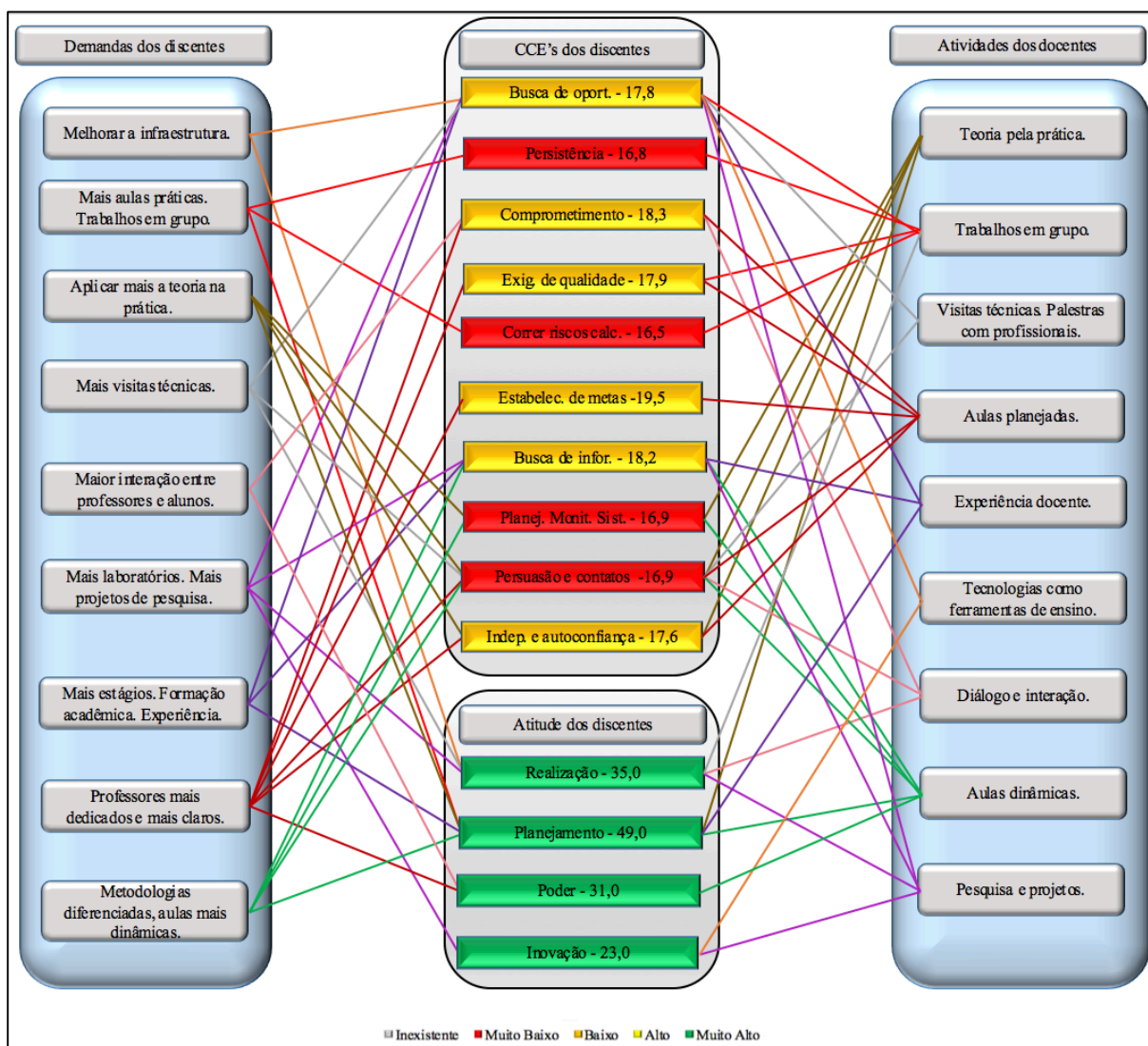
que quase metade dos docentes da UFSM-FW fazem atividades singulares que rumam em direção a educação empreendedora, na opinião dos alunos.

Diante dessa perspectiva realizou-se a associação das abordagens qualitativas e quantitativas. Diversas associações foram realizadas, no entanto, será considerada a associação entre as características comportamentais e atitudes empreendedoras de discentes, as demandas dos discentes e as atividades realizadas pelos docentes, as atividades foram verificadas a partir da pesquisa informal junto aos discentes e pelas entrevistas com os docentes.

A associação entre as demandas e as médias das características e atitudes empreendedoras identificadas nos discentes de graduação da UFSM-FW, apresentadas na Figura 23, ocorreu resgatando-se os conceitos de cada uma das características empreendedoras (MSI, 1990) e dimensões da atitude empreendedoras (SOUZA; LOPEZ JR., 2005). Em seguida, foram associadas à essa associação as atividades de educação empreendedora.



Figura 23 - Associação entre as demandas discentes, características e atitudes empreendedoras dos discentes e atividades empreendedoras realizadas pelos docentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Com base na Figura 23 verifica-se a possibilidade de associação direta entre as demandas dos discentes, características e atitudes empreendedoras dos discentes e atividades realizadas pelos docentes. Para análise a seguir considerou-se as características e dimensões nos discentes que obtiveram menor pontuação, consideradas em nível muito baixo (vermelho), sendo: persistência; correr riscos calculados; planejamento e monitoramento sistemático; e, persuasão e redes de contato.

A característica persistência, classificada como muito baixa, evidência necessidade de desenvolvimento e está relacionada ao enfrentamento dos desafios, de obstáculos, quando o indivíduo muda para uma estratégia alternativa para alcançar um determinado objetivo (MSI,

1990). Um dos aspectos que pode contribuir para o baixo nível de persistência dos discentes é o desinteresse. Este foi identificado por meio dos relatos dos docentes entrevistados, apresentado na categoria motivação docente, em que os docentes em suas falas fizeram menção ao desinteresse dos alunos, como pode ser observado nos trechos dos entrevistados E3 e E8.

“[...] as vezes o que me desanima mais, tipo, é com relação ao entusiasmo, ao interesse dos alunos, porque qualquer coisa que tu faz é pensando no bem deles, na profissão que eles vão ter lá na frente, então quando tem um certo desinteresse, tu percebe isso, isso é um pouco desmotivante.” E3

“[...] isso desmotiva muito, e faz que a gente refletiva as vezes, puxa vida de que adiante preparar uma aula atrativa, aula com outras singularidades, se eles não tem interesse, então, eu acho que eles poderiam pelo menos ir para a aula e respeitar o professor nesse sentido.” E8

A persistência, então, pode ser considerada uma característica essencial para discentes e docentes, uma maneira de desenvolvê-la é a utilização de atividades planejadas para a autonomia dos alunos, com docentes mediadores entre os aspectos da realidade e o conteúdo programático, sem deixar de conscientizar o aluno de sua responsabilidade e objetivo (PÁDUA et al., 2014).

Em seguida, a característica correr riscos calculados sugere um comportamento que avalia e discute alternativas, procura manter sempre o controle da situação para reduzir os riscos e envolve-se em situações de riscos moderados (MSI, 1990). Ao demandarem por aulas mais práticas e trabalhos em grupo, os alunos procuram por uma maior aproximação com realidade profissional. Para Veiga et al. (2014) atividades que possibilitam articulações entre conhecimento teóricos e aqueles usados nas situações práticas contribuem para diminuir a distância entre os conhecimentos científicos e aqueles utilizados na solução de problemas da prática. Diante disso, entende-se que o conhecimento prático pode levar o aluno a uma situação mais segura, remetendo a situações de menor risco, possibilitando aos alunos agirem de forma mais confiante. As aplicações de atividades didáticas que se mostram favoráveis para o desenvolvimento da autoconfiança do discente permitem a ele vivenciar ao máximo os conteúdos aplicados em sala de aula e corroboram a formação do comportamento empreendedor (DOLABELA; FILION, 2013), estimulando esse discente a estar mais preparado para os desafios do mercado profissional, por isso é importante desenvolvê-la.

Para a característica de planejamento e monitoramento sistemático, quando o indivíduo possui esta característica seu comportamento está inclinado a dividir tarefas de grande porte em subtarefas com prazos definidos, também possui a atitude de revisar os planos, observando as diversas variáveis que possam influenciar, ou ainda fazendo o uso de registros financeiros para

a tomada de decisões (MSI, 1990). Nesse sentido, no que se refere aos resultados desse estudo, os alunos demandam por teorias aplicadas na prática e metodologias diferenciadas (Figura 23), eles demandam maior vivência junto a prática profissional, mesmo quem já se encontra no mercado de trabalho identifica a necessidade de conhecê-lo melhor. Em relação às atividades desenvolvidas pelos docentes entrevistados, estes realizam a aproximação entre o aluno e a prática do mercado de trabalho quando viabilizam a participação do grupo por meio de aulas dinâmicas, que contemple a teoria pela prática, e trabalha sua disciplina pautada na educação empreendedora. Para Balconi (2016) a experienciação ou vivência de um fenômeno ou conhecimento específico é viabilizada pela interação entre os atores envolvidos.

A última característica que apresenta média mais baixa nos discentes é a persuasão e redes de contato. O comportamento do indivíduo que apresenta persuasão e redes de contanto é discutir estratégias antecipadamente para influenciar e persuadir os outros; utilizar-se de pessoas-chave para atingir objetivos propostos (MSI, 1990). Esta característica também esta associada à demanda de conteúdos mais próximos da realidade prática em sala de aula, mencionadas pelos alunos. Quanto mais próximo da prática o aluno estiver mais confiante em suas argumentações e maior propriedade sobre o assunto ele terá. Para Dolabela e Fillion (2013), o desenvolvimento das atitudes empreendedoras baseia-se na aquisição do saber prático, do que na ideia de transmissão de conhecimentos. A interação entre discentes e docente em sala de aula abre espaços para que o aluno se sinta presente e participe ativamente, a partir dessa interação o aprendizado ocorre (SUANNO; SUANNO, 2010).

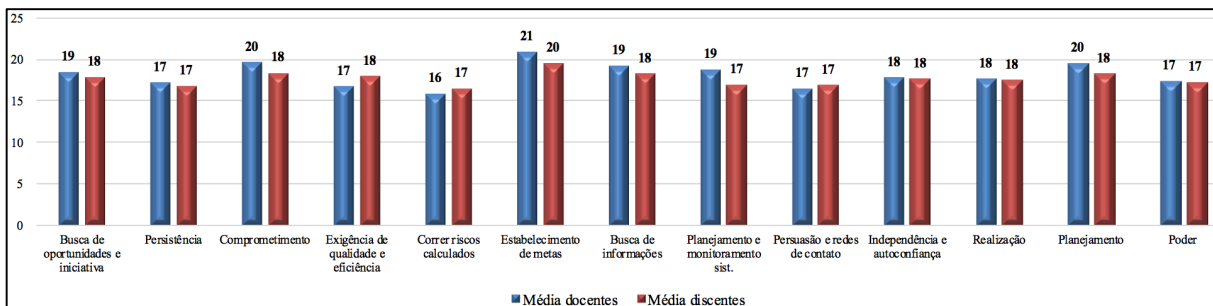
As atividades didáticas que se mostram favoráveis para estimular essa característica no aluno estão calcadas na interdisciplinaridade, em que o aluno compreende as diferentes análises dentro de um contexto, participação do grupo, no qual oportuniza um relacionamento de confiança e atividades de interação e prática. Neste cenário o docente estimula o desenvolvimento de um comportamento empreendedor no aluno por meio da educação empreendedora. Um exemplo de atividade interdisciplinar implementada na instituição pesquisada é a disciplina de atitude empreendedora, desenvolvida pelo projeto na qual a presente dissertação faz parte, e compreende professores de diferentes cursos ministrando uma mesma disciplina para o meio acadêmico. Na UFSM-FW as disciplinas de atitude empreendedora iniciaram no primeiro semestre de 2016, até o momento já contemplaram 154 alunos em seis disciplinas ministradas por diversos docentes, uma destas disciplinas foi ministrada por seis docentes de diferentes cursos que atuaram em conjunto.

O construto de atitude empreendedora, na Figura 23, consta com pontuação considerada muito alta em todas dimensões. Salienta-se que o respectivo construto foi construído com base

nas características de McClelland, evidencia-se a partir da respectiva figura que as demandas e atividades possuem relação com as dimensões da atitude empreendedora, o que vem de encontro aos resultados da atitude empreendedora para as variáveis “se trabalha” e “se cursa disciplina de empreendedorismo” respondida pelos discentes, em que todas dimensões da atitude empreendedora obtiveram pontuação superior para os alunos que cursaram alguma disciplina relacionada ao empreendedorismo e para os que trabalham, esses resultados evidenciam a importância de disciplinas de atitude empreendedora e de atividades práticas.

Posteriormente a essa associação, analisa-se a seguir as médias e intensidades das características e atitudes dos docentes e discentes. Na Figura 24 demonstra-se o comparativo das dez características comportamentais empreendedoras (MSI, 1990) dos docentes e discentes, em que se buscou analisar possíveis similitudes e discrepâncias.

Figura 24 – Comparativo das CCE’s de docentes x discentes

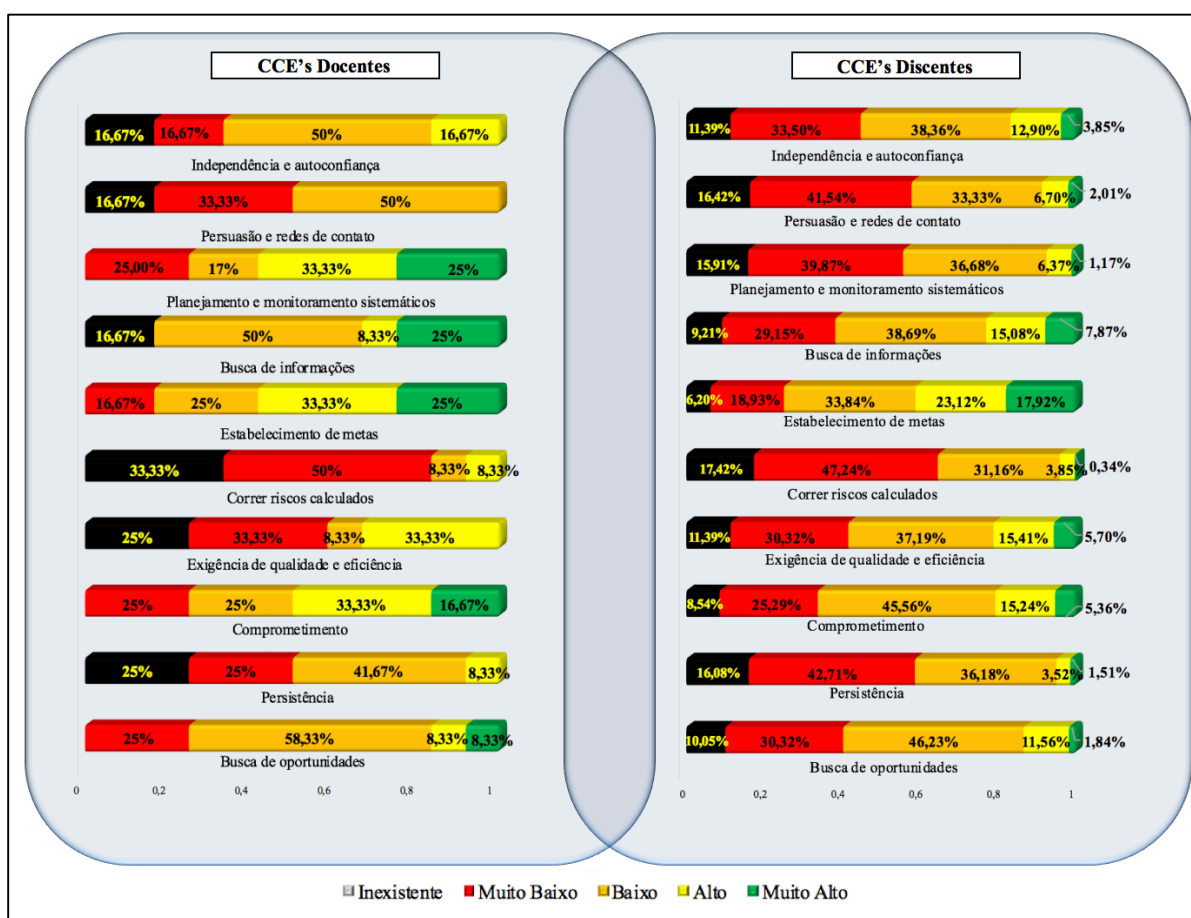


Fonte: elaborado pelo autor.

Com base na Figura 24 verifica-se que os docentes e discentes participantes dessa pesquisa atingiram pontuação equivalente na característica independência e autoconfiança, e nas dimensões realização e poder (MSI, 1990). Verificou-se as características em que os docentes obtiveram as menores pontuações, pois parte-se da prerrogativa que os docentes possuem características empreendedoras mais fortes do que os discentes, devido a atividade que exercem, considerando ainda a experiência profissional e vivencial maior do que os discentes e maior grau de estudo (BRANTS et al., 2015), mesmo assim, foram identificadas três características com média inferior a média dos discentes, são elas: exigência de qualidade e eficiência; correr riscos calculados e persuasão e rede de contatos; que serão analisadas na sequência.

A partir disso buscou-se demonstrar os níveis de intensidade das características empreendedoras dos docentes e discentes. A intensidade representa o percentual de respondentes diante de cada característica conforme a estratificação utilizada, e aprofunda a análise apresentada anteriormente. Na Figura 25 demonstra-se a associação das intensidades de docentes e discentes.

Figura 25 – Associação de intensidades das CCE's de docentes e discentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 25, a partir da estratificação em cores das intensidades das dez características, verifica-se que os docentes possuem menos características consideradas inexistentes (preto), enquanto que nos discentes as dez características apresentam-se com percentuais de inexistência. Se considerar as características classificadas como muito baixa (vermelho),

somente a característica busca de informações, nos docentes, não possui percentuais de respondentes.

Ao se considerar os níveis alto (amarelo) e muito alto (verde) percebe-se que nos docentes as características de comprometimento, estabelecimento de metas e planejamento e monitoramento sistemático apresentam percentual igual ou maior que 50%; já em relação aos discentes apenas a característica estabelecimento de metas consta com 41% de níveis considerados alto e muito alto, as demais características nos docentes e discentes apresentam intensidades consideradas inexistentes, muito baixas e baixas em sua maioria, o que pode ser observado na Figura 25 pelas cores: preto, vermelho e laranja.

Ao analisar as características com percentuais de inexistência, muito baixo e baixo, nos docentes e discentes, corroborando a média apresentada anteriormente, tem-se as características de persuasão e redes de contato, correr riscos calculados e persistência, estas são as características com pontuações mais baixas em docentes e discentes, verificado por meio da associação das intensidades. Tais características apresentam menor percentual considerado alto e muito alto (amarelo e verde), tanto é que a característica de persuasão, nos docentes, não apresenta respondentes com níveis considerados alto e muito alto, o que será discutido a seguir.

Este resultado representa uma curiosidade a ser explorada, a característica persuasão e redes de contato nos docentes não obteve nenhum respondente com pontuação considerada alta nem muito alta, pode se dizer que, a partir da estratificação utilizada, esta característica se apresenta em menor percentual entre os docentes. A curiosidade reside neste fato, pois, considera-se que esta é uma importante característica para a atividade que os mesmos desempenham, tendo em vista que os docentes devem transmitir conhecimentos e que tem parcela de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nesse sentido, entende-se que o docente deve utilizar diferentes estratégias para influenciar o aluno (MSI, 1990), no sentido de que o aluno atinja o objetivo da atividade proposta, da aula e da disciplina ministrada pelo docente. Esta característica comportamental é importante para o docente, no momento em que o docente por meio da persuasão consegue envolver os alunos de forma estratégica. Uma forma evidenciada no relato dos entrevistados para envolver os alunos (na categoria de preparação e didática) ocorre a partir da experiénciação proporcionada por atividades em grupo e práticas, que faz dessa característica uma estratégia didática no sentido de aproximar o aluno da realidade, nesse sentido, entende-se que esta característica deve ser aprimorada no corpo docente.

A característica correr riscos calculados é definida pelo MSI (1990) como aquela em que o indivíduo avalia e discute as alternativas, que procura manter sempre o controle da

situação para reduzir os riscos e que se envolve em situações de riscos moderados. Esta característica obteve a menor pontuação entre as características empreendedoras dos discentes, conforme abordado anteriormente, entre os docentes e entre discentes e docentes, diante de sua definição é uma característica fundamental para o docente, que deve adequar estratégias didáticas de aula, buscando avaliar alternativas que contribuam para um processo de ensino exitoso. Algumas atividades estimuladoras desta característica para os alunos, que foram mencionadas pelos docentes, são experiência, prática pela teoria, projetos de pesquisa, viagens a campo, as quais são demandadas pelos discentes e que alguns docentes entrevistados mencionaram realizar em sala de aula (Figura 23).

Estas atividades podem contribuir para o desenvolvimento da característica correr riscos calculados nos discentes e docentes, tendo em vista que a partir dessa vivência os alunos e professores podem passar a desenvolver um comportamento que avalia e discute alternativas, propõe soluções para possíveis adversidades ou situações complexas, e talvez, estimule a ponderação e a cedência frente a ideias mais adequadas, o que está ligado ao processo de aprendizagem e correr riscos calculados.

Por fim, a característica persistência identificada como uma das características com pontuação mais baixa nos docentes e discentes. Entende-se que um aspecto que está associado à persistência é a motivação. Os docentes entrevistados mostraram-se motivados quanto a atividade que exercem, em que se evidenciou aspectos considerados motivadores para os docentes, sendo, realização, comprometimento e autonomia, as três características tem associação direta com a atuação com discentes. Quanto aos discentes, Pádua et al. (2014) enfatiza que a autonomia dos alunos em resolver problemas gera um aumento da motivação em sala de aula, bem como na preparação dos estudantes para a realidade da prática profissional, o que pode ser visualizado na Figura 23, em que os discentes demandam por atividades práticas, trabalhos em grupo, visitas técnicas, estágios e metodologias diferenciadas, em contrapartida verificou-se que os docentes pesquisados procuram realizar atividades em grupo, explicar a teoria pela prática, proporcionar visitas técnicas e aulas dinâmicas, existe associação entre a demanda dos alunos e as atividades realizadas pelos docentes, mesmo diante disso a característica de persistência consta entre as três características mais baixas de docentes e discentes, diante disso atividades empreendedoras podem contribuir para o aprimoramento desta característica.

Apurando os resultados das intensidades demonstrados anteriormente (Figura 25) associados ao questionamento sobre já ter cursado disciplina relacionada ao empreendedorismo, em que 455 dos 597 discentes (76%) e 6 dos 12 docentes (50%) afirmaram

nunca ter cursado qualquer disciplina relacionada ao empreendedorismo, nessa perspectiva tal resultado pode ser relacionado à intensidade das características que apresentaram altos percentuais de inexistência, muito baixo e baixo em discentes e docentes. Nesse sentido, a oferta de disciplinas de atitude empreendedora para os discentes e capacitações docentes correlatas para os docentes, podem contribuir para aprimorar o comportamento empreendedor desses indivíduos.

Diante disso, verifica-se que os sujeitos pesquisados, docentes e discentes, possuem as dez características comportamentais empreendedoras (MSI, 1990), no entanto, as médias das pontuações ficaram entre 15 e 20 pontos, salientando-se que a pontuação máxima é de 25 pontos, infere-se que as pontuações obtidas, tanto pelos discentes quanto pelos docentes, a partir da intensidade, constam em sua maioria em níveis considerados como inexistentes, muito baixo e baixo. Diante da baixa pontuação obtida deve-se buscar atividades que as desenvolvam, Lima et al. (2014b) propõem a criação de ambientes ricos em diversidade de experiência, de possibilidades de exploração de recursos pessoais e dirigidos à ampliação de horizontes e de perspectivas, atividades que contribuem para o desenvolvimento da educação empreendedora na universidade e, por conseguinte o aprimoramento das características e atitudes empreendedoras.

A partir da Figura 25 desenvolveu-se uma síntese com a soma dos percentuais considerados inexistente, muito baixo e baixo de docentes e discentes (Quadro 29), a fim de verificar se existe similitude entre as mesmas.

Quadro 29 – Sumarização das intensidades consideradas inexistentes, muito baixa e baixa

<b>Características</b>	<b>Docentes (%)</b>	<b>Discentes (%)</b>
Busca de oportunidades e iniciativa	83	87
Persistência	92	95
Comprometimento <sup>a</sup>	50	79
Exigência de qualidade e eficiência	67	79
Correr riscos calculados	92	96
Estabelecimento de metas <sup>b</sup>	42	59
Busca de informações	67	77
Planejamento e monitoramento sist. <sup>a</sup>	42	92
Persuasão e redes de contato	100	91
Independência e autoconfiança	83	83

<sup>a</sup> Característica com maior discrepância entre docentes e discentes.

<sup>b</sup> Característica com menor percentual entre docentes e discentes.

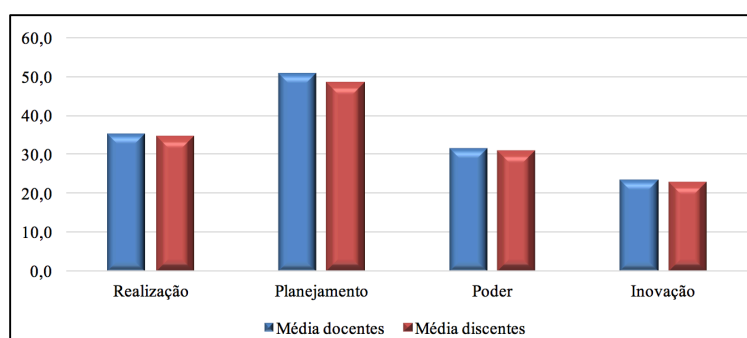
Fonte: elaborado pelo autor.



A característica estabelecimento de metas (Quadro 29) apresenta, aparente relação direta entre docentes e discentes, visto que é a característica que apresenta melhor intensidade em ambos. Essa característica apresenta menor percentual quanto a inexistência, muito baixa e baixa pontuação em consonância com as demais, em discentes e docentes, resgatando o conceito desta característica, um indivíduo com esta característica procura definir metas de longo prazo, claras e específicas e continuamente define e revisa os objetivos de curto prazo (MSI, 1990), nesse sentido, entende-se que docentes e discentes priorizam esse comportamento, estabelecendo objetivos ao longo da atividade que exercem.

A partir do Quadro 29 infere-se que as características, aparentemente, apresentam relação direta entre docentes e discentes, por apresentarem percentuais similares, excetuando-se as características comprometimento e planejamento e monitoramento sistemático que se apresenta nos docentes com 29% e 50% de diferença, respectivamente, em relação aos discentes, isso se deve ao fato dos docentes se mostrarem mais comprometidos e planejadores de suas atividades, o que também é verificado na Figura 26 que consta a comparação da atitude empreendedora de docentes e discentes.

Figura 26 – Comparação IMAE docentes e discentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Infere-se, a partir da Figura 26, que as dimensões da atitude empreendedora de discentes e docentes obtiveram resultados bem próximos, excetuando-se a dimensão planejamento que atingiu pontuação superior nos docentes, o que também foi verificado junto às características comportamentais (Quadro 29). Isso se deve ao fato dos docentes, como mencionado

anteriormente, planejarem suas atividades, o que também foi verificado na análise qualitativa, o planejamento é considerado a base para o sucesso, dentro e fora da sala de aula (GOMES, 2011), nesse sentido a educação empreendedora pode oportunizar ao estudante enxergar e avaliar determinada situação, assumindo uma posição proativa frente a ela, capacitando-o a elaborar e planejar formas e estratégias de interagir com aquilo que ele passou a perceber (LOPES, 2014), por isso a educação empreendedora deve ser estimulada no meio acadêmico.

Constatou-se, curiosamente, por meio da triangulação de dados dos docentes e discentes, similitude entre a maioria das características e atitudes empreendedoras, excetuando-se as características de comprometimento e planejamento e monitoramento sistemático e a dimensão de planejamento, que nos docentes consta com pontuação maior diante dos discentes. A similitude das demais características (oito CCE's) e das três dimensões do IMAE parece suscitar a ideia de que o comportamento do docente influencia no comportamento do discente (SANTOS, 2001). O fato curioso reside nos traços comportamentais dos docentes, que apresentam pontuação baixa, nos discentes as respectivas características e dimensões também apresentam respectiva pontuação baixa; da mesma forma que, quando nos docentes esses traços se mostram com uma pontuação alta o mesmo ocorre para os discentes. Talvez seja necessário fazer uma análise mais acurada desse aspecto, porque não se pode afirmar tal influência com base apenas nos resultados do presente estudo. Contudo, o que se verifica é que essa similitude dos traços comportamentais entre docentes e discentes pode representar uma oportunidade relevante para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que, a sua efetivação ocorre pela interação, vivência e reflexão das atividades realizadas em sala de aula. Nesse sentido, os resultados deste estudo evidenciam que a congregação simultânea de diferentes traços comportamentais possibilita que o professor também desenvolva as suas próprias características.

A verificação de que os discentes reconhecem o docente que faz atividades singulares, evidencia uma preocupação em uma perspectiva de futuro, visto que, menos da metade dos docentes, 37 de 88, utilizam atividades atrativas para os alunos. Se isso procede, a partir dos resultados, pode-se inferir a necessidade de apurar a percepção dos docentes que não foram citados na pesquisa informal, no intuito de estabelecer planos de ação e estímulos a capacitação docente da UFSM-FW, em relação às práticas que elevam as características e atitudes empreendedoras dos discentes e docentes, e alinhem o processo de ensino em direção a educação empreendedora.

Ressalta-se que atividades empreendedoras voltadas para discentes e docentes encontram-se em desenvolvimento na UFSM, inclusive na UFSM-FW, como já mencionado

ao longo do estudo, capacitação docente para os docentes que atuam nas disciplinas de atitude empreendedora, disciplinas que são ofertadas semestralmente na instituição, a partir do primeiro semestre de 2016, e que podem contribuir para o aprimoramento de um comportamento mais empreendedor. Estas atividades fazem parte do Projeto Educação e Atitude Empreendedoras e estão sendo desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GPECOM, apoiado pela PROGRAD, no intuito de contribuir para a construção de uma educação empreendedora plena.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral - analisar a associação de características e atitudes de discentes e docentes da UFSM-FW, diante da perspectiva da educação empreendedora – o qual foi atendido em sua integralidade. Isso se sustenta a partir da verificação de que características e atitudes empreendedoras tem associação entre discentes e docentes, diante da educação empreendedora. Apurou-se na triangulação, a partir das abordagens qualitativas e quantitativas, a associação das características e atitudes dos discentes com as demandas desses discentes e com as atividades realizadas pelos docentes entrevistados, apurou-se possibilidade de relação direta entre os construtos características e atitudes diante da educação empreendedora (Figura 23). Na abordagem qualitativa, a partir do relato dos entrevistados, emergiram categorias de análise a posteriori refere-se à preparação e didática, ensino como prioridade, preocupações diante do processo de ensino, motivação docente e comportamento de discentes e docentes, diante destas categorias evidenciou-se particularidades da atividade docente exercida pelos entrevistados. Os docentes entrevistados desempenham atividades singulares e por isso foram citados pela maioria dos alunos, resgata-se que apenas 37 dos 88 docentes da UFSM-FW foram citados, nesse sentido, pode se considerar que os docentes que foram citados fazem atividades singulares, diante disso, a capacitação docente para estes docentes e para os docentes que não foram citados pode contribuir para que os mesmos proporcionem aulas mais atrativas aos alunos e contribuam para o desenvolvimento do seu comportamento empreendedor e nos discentes. Na abordagem quantitativa verificou-se que discentes e docentes apresentam características comportamentais e atitude empreendedoras, no entanto, as características constam, em sua maioria, em níveis considerados baixos.

Com relação ao primeiro objetivo específico - identificar as características empreendedoras de discentes e docentes da UFSM-FW, participantes da pesquisa. Identificou-se que nos docentes as características empreendedoras mais baixas foram correr riscos calculados, persuasão e redes de contato e, exigência de qualidade e eficiência. Para os discentes as características mais baixas foram persistência, correr riscos calculados, planejamento e monitoramento sistemático e persuasão e redes de contato. A característica mais alta nos docentes e discentes refere-se a estabelecimento de metas, única característica que atingiu mais de 20 pontos (Figura 24). A partir da associação das intensidades das características, verificou-se que as características dos docentes e discente constam em sua maioria, com percentuais de inexistência, muito baixo e baixo. Nesse sentido, Lima et al. (2014b) sugerem atividades que podem contribuir para o desenvolvimento dessas características; tal sugestão é efetivada na

instituição por meio de ações implementadas pelo Projeto Educação e Atitude Empreendedoras, a partir do primeiro semestre de 2016, como a capacitação docente e as disciplinas de atitude empreendedora.

Quanto ao segundo objetivo específico - verificar quais as dimensões da atitude empreendedora estão presentes nos discentes e nos docentes, participantes da pesquisa – verificou-se que tanto discentes quanto docentes obtiveram pontuações das dimensões de atitude empreendedora satisfatórias, próximas ao limite máximo. Quanto a comparação das dimensões da atitude empreendedora em relação aos discentes, todas dimensões obtiveram pontuação superior para aqueles alunos que cursaram alguma disciplina relacionada ao empreendedorismo e para aqueles alunos que trabalham, esses resultados evidenciam a importância de disciplinas como a disciplina de atitude empreendedora e de atividades práticas.

No que se refere ao terceiro objetivo específico - identificar as similitudes e discrepâncias entre as características e atitudes empreendedoras de discentes e docentes, participantes da pesquisa – verificou-se na triangulação dos dados que os discentes e docentes pesquisados possuem as dez características comportamentais empreendedoras (MSI, 1990). No entanto, as médias ficaram entre 15 e 20 pontos, tendo em vista que a pontuação máxima é de 25 pontos. Quanto a intensidade das características, constatou-se similitude entre as mesmas, com exceção das características comprometimento e planejamento e monitoramento sistemático, que nos docentes apresentou diferença percentual de 29% e 50% respectivamente, diante dos discentes (Quadro 29). O mesmo foi verificado no construto de atitude empreendedora, em que a dimensão planejamento nos docentes obteve 2 pontos a mais em comparação com os discentes (Figura 26). Isso se deve ao fato de que nos docentes essa característica está mais presente, tendo em vista que os mesmos, aparentemente, tendem a planejar suas atividades, o que foi verificado com frequência nos relatos dos entrevistados. Conforme apresentado anteriormente, a característica que obteve pontuação considerada alta e muito alta em ambos os sujeitos pesquisados foi estabelecimento de metas. Diante disso, verificou-se que a maioria das características comportamentais e dimensões da atitude empreendedora de docentes e discentes apresentam similitude, visto que, quando uma característica se apresenta com baixa pontuação nos docentes o mesmo ocorre nos discentes, quando uma característica se apresenta com alta pontuação nos docentes o mesmo ocorre nos discentes.

O quarto objetivo específico - Associar demandas dos discentes e atividades realizadas pelos docentes, diante da educação empreendedora - foi atingido (Quadro 28 e Figura 23), em que se observa a associação direta entre as demandas dos discentes e as atividades realizadas

pelos docentes, estas atividades fazem alusão e contribuem para efetivar ações em direção a educação empreendedora. Evidenciou-se que os discentes percebem as atividades singulares realizadas pelos docentes, e que os docentes consideram os alunos muitas vezes desinteressados, nesse sentido, pesquisas informais como a realizada neste estudo podem contribuir para que o docente receba um *feedback* de seu trabalho por parte dos alunos e busque atividades didáticas que contribuam para o ensino-aprendizagem.

Ao abordar educação empreendedora é inevitável não considerar características comportamentais e atitude empreendedoras para o aprofundamento deste construto, esta dissertação procurou contribuir para uma reflexão de uma lacuna da literatura sobre educação empreendedora, o comportamento empreendedor de discentes e docentes. Os resultados desse trabalho contribuem para ampliar a fronteira do conhecimento do comportamento empreendedor, além de fornecer subsídios para as instituições de ensino superior refletirem sobre a realização de atividades relacionadas a educação empreendedora. A originalidade do estudo foi verificada por meio de buscas junto às bases de dados: ProQuest, Google Scholar, Web of Science, Portal Periódicos Capes, Scopus e Emerald Insight, as quais não foram identificados estudos que tratassem da integração dos construtos que foram abordados nesta dissertação.

No presente estudo adotou-se uma pesquisa informal, esta foi desenvolvida e implantada pelo Projeto de Educação e Atitude Empreendedoras, projeto na qual a presente dissertação faz parte. A realização da pesquisa informal junto aos discentes mostrou-se uma relevante contribuição do presente estudo, tendo em vista que foi constatado que os discentes percebem as atividades singulares realizadas pelos docentes, no entanto, os docentes relataram desinteresse por parte dos alunos. Este aspecto parece evidenciar que os docentes não visualizam nos alunos o impacto de suas atividades. Na pesquisa informal 37 docentes, do total de 88, foram mencionados, averiguando-se que o número de discentes participantes da pesquisa informal tem representatividade de 40% em cada curso de graduação, pode-se dizer que praticamente a metade dos docentes da UFSM-FW faz atividades atrativas para os alunos, diante desses resultados evidencia-se a importância de pesquisa informais, que contribuem com informações para o docente rever sua forma de ministrar a aula e aprimorar as atividades desempenhadas.

A partir da utilização de um protocolo de entrevistas foi possível desenvolver uma sumarização de todas as entrevistas em um quadro (Quadro 8, pg. 89) no qual identificaram-se aspectos relevantes das entrevistas. Nesse sentido, constatou-se algumas dificuldades mencionadas pelos entrevistados e adotadas pela instituição, como por exemplo, a

obrigatoriedade e forma de avaliação dos discentes, a exigência de trabalho administrativo pelos docentes e a falta de interesse dos discentes. Assim como foi possível identificar aspectos comuns entre os entrevistados, que culminam nas categorias a posteriori: preparação e didática, o ensino como prioridade, preocupação diante do processo de ensino, motivação docente e comportamento docente e discente.

A partir da análise das intensidades das características empreendedoras, por meio de uma estratificação, demonstrou-se com maior clareza e detalhamento as características dos sujeitos pesquisados, quando a média apresenta um panorama geral do grupo. Por meio da intensidade das características verificou-se as características inexistentes, baixas e altas em docentes e discentes. A partir da associação das intensidades de docentes e discentes verificou-se similitudes e discrepâncias dessas características, as quais foram mencionadas anteriormente.

A utilização de dois instrumentos, CCE's de Mansfield et al. (1987) e o IMAE de Souza e Lopez Jr. (2005), também denota um resultado do presente estudo, tendo em vista que não foi localizada nenhuma publicação científica com a utilização desses construtos em conjunto. Resgata-se que esses instrumentos também são utilizados no Projeto Educação e Atitude Empreendedoras, na qual a presente dissertação faz parte.

O resultado da triangulação dos dados das abordagens qualitativa e quantitativa é uma importante contribuição do presente estudo. A partir da associação entre o que os discentes falaram (pesquisa informal) e o que os docentes fazem (entrevistas) verificou-se associação direta entre essas perspectivas. Em seguida relacionou-se as demandas discentes, características e atitudes empreendedoras dos discentes e atividades realizadas pelos docentes. Constatou-se relação direta entre as mesmas e aprofundou-se análise junto as características consideradas muito baixas. A partir dessa constatação analisou-se a relação de características e atitudes de docentes e discentes, infere-se relação direta entre os construtos dos docentes e discentes, chama a atenção que características e dimensões apresentam similitude. A maior discrepância ocorre nas características de comprometimento e planejamento e monitoramento sistemático, que para os alunos é considerada baixa e muito baixa, nos docentes é caracterizada como alta, resultado que também foi comprovado na comparação das dimensões de atitude empreendedora e a partir dos relatos dos entrevistados. A triangulação contribui no sentido de proporcionar associações e relações dos diferentes resultados proporcionando novas perspectivas a serem analisadas e novos resultados.

Entende-se que os resultados dessa dissertação podem contribuir para o desenvolvimento da reflexão da educação empreendedora nas instituições de ensino superior. A partir da análise de características e atitudes empreendedoras dos discentes e docentes é



possível identificar quais as características e dimensões que merecem maior atenção, por possuírem pontuações baixas e quais se apresentam com pontuação alta.

### 5.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Na pesquisa informal o estudo limitou-se ao detalhamento das informações sobre como efetivamente os docentes desenvolvem as atividades em aula, considerada pelos alunos como singulares, ficou restrita e pouco detalhada. Sugere-se, realizar futuras pesquisas em que seja possível, de forma mais acurada, junto aos alunos, identificar pontualmente o que os professores fazem e como realizam essas atividades em sala de aula. Outra limitação, do presente estudo, relacionada a pesquisa informal refere-se à quantidade de discentes participantes, 40%, o que evidencia a possibilidade de contemplar uma amostra maior na pesquisa informal.

O estudo limitou-se aos instrumentos utilizados: Características Comportamentais Empreendedoras (MANSFIELD et al., 1987) e o Instrumento para Medida da Atitude Empreendedora (SOUZA; LOPEZ JR., 2005), com corte transversal. Sugere-se para estudos futuros desenvolver um instrumento específico para mensuração do comportamento e educação empreendedores. Sugere-se ainda que pesquisas futuras contemplem além das características comportamentais e atitudes empreendedoras, o construto de intenção empreendedora, visando melhor compreender a conjuntura do comportamento empreendedor.

No presente estudo entrevistou-se 12 docentes da UFSM-FW, considerou-se apenas os dois docentes mais citados de cada curso, em detrimento da complexidade demandada pela respectiva abordagem e do tempo limitado de execução do estudo. Para trabalhos futuros sugere-se, para melhor compreensão das atividades de educação empreendedora realizadas pelos docentes em sala de aula, ampliar o número de docentes entrevistados, incluindo docentes dos respectivos cursos que não foram mencionados pelos alunos na pesquisa informal. Sugere-se também analisar as características comportamentais e atitudes empreendedoras em um estudo longitudinal.

Os dados analisados provêm da cultura brasileira, limitou-se a análise de discentes e docentes de um campus de uma instituição de ensino superior. A instituição estudada, mesmo que se justifique a definição de um campus de uma instituição de ensino superior, é necessário considerar que a instituição estudada se refere a apenas uma instituição. Há, no entanto, de se ter cautela quanto a generalização dos resultados, visto que outras variáveis que este estudo não abordou podem influenciar nos resultados, como a cultura. Seria interessante que se considere dados de diversas instituições de ensino, superior e básico, privadas e públicas, em diferentes

culturas, bem como investigar se as variáveis culturais podem influenciar nos resultados encontrados. Ressalta-se que o Projeto Educação e Atitude Empreendedora já está atuando em uma instituição de ensino superior e no ensino básico, ambas instituições privadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.
- AJZEN, I. From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), **Action-control: From cognition to behavior**. p. 11-39. Heidelberg: Springer, 1985.
- AJZEN, I. Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology**. v. 20, p. 1-63, New York: Academic Press, 1987.
- AJZEN, I. **Attitudes, personality, and behavior**. Milton-Keynes, England: Open University Press & Chicago, IL: Dorsey Press, 1988.
- AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p. 179-211, 1991.
- AJZEN, I. Nature and operation of attitudes. **Annual review of psychology**. v. 52, p. 27-58, 2001.
- AJZEN, I. Consumer attitudes and behavior. In C. P. Haugtvedt, P. M. Herr & F. R. Cardes (Eds.), **Handbook of Consumer Psychology**. p. 525- 548, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- AJZEN I.; FISHBEIN, M. Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. **Psychological Bulletin**. v. 84, p. 888-918, 1977. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1978-20968-001>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- AJZEN, I; FISHBEIN, M. Attitudes and Attitude-Behavior Relation: reasoned and automatic processes. In: STROBE, W.; HEWSTONE, M. (Ed.), **European Review of Social Psychology**, p. 1- 33, John Wiley and Sons, 2000.
- ALLPORT, G. W. Attitudes. In: Handbook of Social Psychology. Editado por: C. Murchison, p. 798-844. **Clark University Press**, Worcester, MA, 1935. Disponível em: <<http://web.comhem.se/u52239948/08/allport35.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- ALMEIDA, G. C. F. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **Revista EFDeportes.com**. Buenos Aires, Año 15, N° 150, 2010.
- ALMEIDA, G. O. **Valores, atitudes e intenção empreendedora**: um estudo com universitários brasileiros e cabo-verdianos. Tese de doutorado (doutorado em Administração Pública e de Empresas). FGV, São Paulo, 2013.
- AMARATUNGA, D. et. al. Quantitative and qualitative research in the built environment: application of “mixed” research approach. **Work Study**, v. 51 n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00438020210415488>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ARASTI, Z.; FALAVARJANI, M. K.; IMANIPOUR, N. A study of teaching methods in entrepreneurship education for graduates students. **Higher Education Studies**, (1), 2-10, 2012.

AUDY, J. L. N.; FERREIRA, G. C. Universidade e inovação. In: MATTOS, E. J. de; BAGOLIN, I. P. **Desenvolvimento econômico no Rio Grande do Sul: já não somos o que éramos?** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2014. Cap. 7.

ÁVILA, D. L.; **Empreendedorismo e (des)envolvimento local: o propósito de uma intervenção educativa em rede**. Tese. (Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação e à Faculdade de Economia. Coimbra, 2015.

BALCONI, S. B. **A influência das atividades de educação empreendedora sobre as características empreendedoras dos alunos de graduação da UFSM**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas). UFSM, Santa Maria, 2016.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. **Arquivos brasileiros de psicologia**. v. 62 n.1, Rio de Janeiro, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. 70. Portugal: Lisboa, 2011.

BARTEL, G. Análise da evolução das características comportamentais empreendedoras dos acadêmicos do curso de Administração de uma IES catarinense. **Dissertação de mestrado**. Mestrado em Administração, 2010.

BELK, R.; FISCHER, E.; KOZINETS, R. V. **Qualitative consumer and Marketing research**. London: Sage, 2013.

BERNARDES, M. A.; RIBEIRO, P. E. O papel da universidade no desenvolvimento do comportamento empreendedor em regiões carentes. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**. v. 5, n. 2, p. 978-993, jul./dez, 2014.

BERNARDO, N. R. R.; VIEIRA, E. T.; ARAÚJO, E. A. S. de. A relevância da atividade empreendedora para o desenvolvimento econômico de um país. *Revista Científica Online* **Tecnologia, Gestão e Humanismo**. v. 2, n.1, 2016. Acesso em: 20 set. 2016.

BOUTILLIER, S.; UZUNIDIS, D. The theory of the entrepreneur: from heroic to socialised entrepreneurship. **Journal of Innovation Economics & Management**. n. 14, p. 9-40, 2014. Disponível em: <[https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=JIE\\_014\\_0009](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=JIE_014_0009)> Acesso em: 11 mar. 2016.

BRANCHER, I. B.; OLIVEIRA, E. M.; RONCON, A. Comportamento empreendedor: estudo bibliométrico da produção nacional e a influência de referencial teórico internacional. **Internext** – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 166-193, jan./jun. 2012.

BRANTS, J. B.; OLIVEIRA, C. M.; CASEMIRO, I. P. LICÓRIO, A. M. O.; REBOLI, R. C. Empreendedorismo acadêmico no curso de Administração da UNIR. **Pretexto**, v. 16, n. 2, 2015.

BUSENITZ, L. W.; PLUMMER, L. A.; KLOTZ, A. C.; SHAHZAD, A.; RHOADS, K. Entrepreneurship research (1985–2009) and the emergence of opportunities. **Entrepreneurship Theory and Practice**, 38(5), 981–1000, 2014.

CALVERT, P. **It's a mystery**: mystery shopping in New Zealand's public libraries. **Library Review**. v. 54, n. 1, 2005.

CÂMARA, E.; ANDALÉCIO, A. M. L. Características empreendedoras: um estudo de caso com farmacêuticos utilizando o modelo de McClelland. **REGEPE – Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. v. 1, n. 3, 2012.

CARLAND, J. W.; CARLAND, J. A.; HOY, F. S. An entrepreneurship Index: an empirical validation. **Frontiers of Entrepreneurship Research**. Boston, v. 25, n. 3, p. 244-265, Mar. 1992.

CARREIRA, S. S. et al. Empreendedorismo feminino: um estudo fenomenológico. Navus, **Revista de Gestão e Tecnologia**. Florianópolis, SC, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: < <http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/208> >. Acesso em: 13 mar. 2016.

CASADO, F. L. SILUK, J. C. M. ZAMPIERI, N. L. V. Universidade empreendedora e desenvolvimento regional sustentável: proposta de um modelo. **Rea**. UFSM, Santa Maria, v. 5, Edição Especial, p. 633-650, Dez, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHIAVENATO, I. **Administração de Recursos Humanos**. 7 ed. Manole, 2009.

CHING, H. Y.; KITAHARA, J. R. Propensão a empreender: uma investigação quantitativa baseada nas características empreendedoras de alunos do curso de administração. **Revista de Ciências da Administração**. v. 17, n. 43, p. 99-111, dezembro, 2015.

CLARK, B. Pursuing the entrepreneurial University. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org). **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Bookman, 2005.

COPE, J. Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. **Entrepreneurship Theory and Practice**. v. 29, p. 373-397, 2005.

COUTINHO, C. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina, 2011.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, J.; MATOS, M. G.; DINIZ, J. A. A relação professor/ aluno – um olhar necessário para o contexto. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 6, n. 2, 2015.

DE MASSIS, A.; SIEGER, P.; CHUA, J. H.; VISMARA, S. Incumbents' Attitude Toward Intrafamily Succession: An Investigation of Its Antecedents. **Family business review**. V. 29, n. 3, 2016.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2 ed. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DINIS, A.; PAÇO, A.; FERREIRA, J.; RAPOSO, M.; GOUVEIRA, R. R. Psychological characteristics and entrepreneurial intentions among secondary students. **Education + Training**. v. 55, n 8/9, p. 763–780, 2013.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 3, n. 2, 2013.

DURAN-APONTE, E.; ARIAS-GOMEZ, D. Entrepreneurial attitude and emotional styles. Contributions to the design of the training of future entrepreneurs. **Revista gestion de la educacion**. V. 6, n. 2, 2016.

ELMUTI, D.; KHOURY, G.; OMRAN, O. Does entrepreneurship education have a role in developing entrepreneurial skills and venture's effectiveness? **Journal of Entrepreneurship Education**, 15(1) 83-98, 2012.

ENGELMAN, R.; FRACASSO, E. M. Contribuição das incubadoras tecnológicas na internacionalização das empresas incubadas. **R. Adm.** v. 48, n. 1, p. 165-178, jan./fev./mar. 2013.

ENTRIALGO, M.; IGLESIAS, V. The moderating role of entrepreneurship education on the antecedents of entrepreneurial intention. **International entrepreneurship and management journal**. v. 12, n. 4, 2016.

ESPINDOLA, Q. C. Seriedade e Alegria na Escola Rural. In: XVII Fórum diálogos estudos leituras Paulo Freire. **Anais**. Santa Maria: IF Farroupilha, 2015.

EUROPEAN COMMISSION ENTERPRISE AND INDUSTRY DIRECTORATE-GENERAL. **Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies: final report of the expert group**. European Commission, 2008.

FÁVERO, M. L. A. Universidade brasileira: história e perspectiva. **Revista da faculdade de educação**. PUCCAMP. Campinas, V.1, n.1, p. 34-41, Agosto, 1996.

FAYOLLE, A. Entrepreneurship Education in Europe: Trends and Challenges, OECD LEED Programme, universities, innovation and entrepreneurship: **good practice workshop**, 2009.

FAYOLLE, A.; GAILLY, B. T.; LASSAS-CLERC, N. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. **Journal of European Industrial Training**. v. 30 p. 701-720. 2006.

FAYOLLE, A.; GAILLY, B. The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitudes and Intention: Hysteresis and Persistence. **Journal of small business management**, V. 53, 1, 2015.

FAYOLLE, A.; VERZAT, C.; AND WAPSHOTT, R. In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. **Internacional Small Business Journal**, 34 (7). pp. 895-904. 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FIALA, N. **As incubadoras como instrumento effectual de aprendizagem do empreendedorismo**. 2012. 125 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

FILION, L. J. Entrepreneurship: entrepreneurs and small business owner-managers. In: JULIEN, P.A. (Ed.) **The State of the Art in Small Business and Entrepreneurship**, London: Avebury, 1997a. Disponível em: < [http://expertise.hec.ca/chaire\\_entrepreneuriat/wp-content/uploads/97-02-entrepreneurship\\_entrepreneurs.pdf](http://expertise.hec.ca/chaire_entrepreneuriat/wp-content/uploads/97-02-entrepreneurship_entrepreneurs.pdf) >. Acesso em: 12 mar. 2016.

FILION, L. J. **From Entrepreneurship to Entrepreneurology**. 42nd ICSB World Conference. San Francisco, jun. 1997b.

FILION, L. J. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. **RAE Light**, v. 7, n. 3, jul./set. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n3/v40n3a13> >. Acesso em: 21 abr. 2016.

FILION, L. J. **Defining the Entrepreneur** - complexity and multi-dimensional systems: some reflections. In: DANA, L. P. (Ed) **World Encyclopedia of Entrepreneurship**. Cheltenham: Edward Elgar, p. 41-52, 2011.

FISHBEIN, M.; **A behavior theory approach to the relations between beliefs about an object and the attitude toward the object**. In M. Fishbein (Ed.), **Readings in attitude theory and measurement**. p. 389-400. New York: Wiley, 1967.

FISHBEIN, M.; AJZEN I. **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Addison-Wesley, Reading, MA, 1975.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Predicting and changing behavior: The reasoned action approach** New York: **Psychology Press**, 2010.

FONSECA, J. S.; MARTINS, G. A. **Curso de estatística**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FUSARI, J. C. Ensinar bem é... saber planejar. **Nova escola**. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/>>. Acesso em 14 Nov. 2016.

GARCIA-RODRIGUEZ, F. J.; RUIZ-ROSA, C. I.; GIL-SOTO, E.; GUTIERREZ-TANO, D. Promoting entrepreneurship education among university students: design and evaluation of an intervention programme. **Cultura y educacion**, v. 8, n. 3, 2016.

GEDEON, S. A. Application of best practices in university entrepreneurship education. **European Journal of Training and Development**, 38(3): 231-253, 2014.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil**. Curitiba, 2015.

GIBB, A. In Pursuit of a New 'Enterprise' and 'Entrepreneurship' Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combinations of Knowledge. **International Journal of Management Reviews**. v. 4, s. 3, p. 233– 269, 2002.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. 2016. Disponível em: <<http://gemconsortium>>. Acesso em 07 nov. 2016.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. **A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, E. M. F. **A importância do planejamento para o sucesso escolar**. Universidade Federal do Tocantins – TO. 2011.

GOMES, M. S.; GONÇALO, C. R.; PEREIRA, C. D.; VARGAS, S. L. A inovação como conexão para o desenvolvimento de parcerias entre universidade-empresa. Navus - **Revista de Gestão e Tecnologia**. Florianópolis, SC, v. 4, n. 2, p. 78-91, jul./dez. 2014.

GORMAN, G.; HANLON, D.; KING, W. Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: a ten-year literature review. **International Small Business Journal**, v. 15, n. 3, p. 56-77, 1997.

GUERRA, M. J.; GRAZZIOTIN, Z. J. Educação empreendedora nas universidades brasileiras. In: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: SEBRAE, 2010.

GUIMARÃES, T. de A.; MOREIRA, N.C.; BAETA, O. V. A negociação com clientes em empresas juniores da Universidade Federal de Viçosa – Campus Viçosa/MG. **Revista de Administração da UNIPEP**, v. 11, n. 1, p.81-103, 2014.

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 2009. 6a ed., A. Sant'Anna, Trad. Porto Alegre, RS: Bookman. Obra original publicada em 2006.

HANDRIMURTJAHJO, A. D.; SETIADI, N. J.; KUNCORO, E. The Role of Entrepreneurship Education in Forming Students' Entrepreneurial Attitudes. **Advanced science letters**. v. 21, n. 4, 2015.



HEINRICHS, K. Dealing with Critical Incidents in the Postformation Phase: Design and Evaluation of an Entrepreneurship Education Course. **Vocations and learning**. v.9, n. 3, 2016.

HEYSTEK, J.; TERHOVEN, R. Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. **Professional Development in Education**, 1-16, 2014.

HORNADAY, J. A. Research about living entrepreneurs. In: KENT, Calvin A.; SEXTON, Donald L.; VESPER, Karl H. (Ed.). **Encyclopedia of entrepreneurship**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, p. 20-38, 1982.

HUDSON, S. et al. Distribution channels in travel: using mystery shoppers to understand the influence of travel agency recommendations. **Journal of Travel Research**. 2001, v. 40, n. 2. Disponível em: < <http://jtr.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/content/40/2.toc>>. Acesso em 06 jun. 2016.

ISAIA, S. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006, p. 65- 86.

JULIEN, P. A. **Empreendedorismo regional e economia do conhecimento**. Saraiva, 2010.

JUNG, C. G. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991.

JÚNIOR, M. de F. **Pesquisa de mercado**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2013. Disponível em: < [https://issuu.com/eadunifacs/docs/pesquisa\\_de\\_mercado](https://issuu.com/eadunifacs/docs/pesquisa_de_mercado)>. Acesso em 06 jun. 2016.

KATZ, J. A. The chronology and intellectual trajectory of american entrepreneurship education: 1876-1999. **Journal of Business Venturing**. v. 18, p. 283. 2003.

KATZ, J. A. Fully mature but not fully legitimate: a different perspective on the state of entrepreneurship education. **Journal of Small Business Management**. v. 46, p. 550–566. 2008.

KLANDT, H. Entrepreneurship education and research in german-speaking europe. **Academy of Management Learning e Education**. v. 3, p. 293-301. 2004.

KRAKAUER, P. V. de C. **Ensino de empreendedorismo: estudo exploratório sobre a aplicação da teoria experiencial**. 2014. 198 p. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KRAKAUER, P. V. de C. et. al. Ensino de empreendedorismo: utilização do business model generation. **RAI**. v. 12.1 p. 7-23, 2015.

KUSMINTARTI, A.; THOYIB, A.; MASKIE, G.; ASHAR, K. Entrepreneurial characteristics as a mediation of entrepreneurial. **Journal of Entrepreneurship Education**, V. 19, N. 1, 2016.

KYRÖ P. The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. **Entrepreneurship & Regional Development** 27(9–10): 599–618, 2015.

LEIVA, J. C.; ALEGRE, J.; MONGE, R. The influence of Entrepreneurial learning in new Firms' performance: a study in costa rica. **Rev. Inovar**, v. 24, edición especial, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, E.; HASHIMOTO, M.; MELHADO, J.; ROCHA, R. Brasil: em busca de uma educação superior em empreendedorismo de qualidade. In: In: GIMENEZ, F. A. P. et. al. (org.) **Educação para o empreendedorismo**. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014a.

LIMA, E.; NASSIF, V. M. J.; LOPES, R. M. A.; SILVA, D. Educação Superior em Empreendedorismo e Intenções Empreendedoras dos Estudantes – Relatório do Estudo GUESS Brasil 2013-2014. Grupo APOE – Grupo de Estudo sobre Administração de Pequenas Organizações e Empreendedorismo, PPGA-UNINOVE. **Caderno de pesquisa**, n. 3. São Paulo: Grupo APOE. 2014b.

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, n. 4, p. 1033–105, 2015a.

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, art. 1, pp. 419-439, Jul./Ago. 2015b.

LIÑÁN, F., CHEN, Y-W. Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 33, n 3, p. 593-617, maio. 2009.

LOI, M.; CASTRIOTTA, M.; DI GUARDO, M. C. The theoretical foundations of entrepreneurship education: How co-citations are shaping the field. **International Small Business Journal**. Vol. 34(7) 948–971, 2016.

LONAPPAN, J.; DEVARAJ, K. Pedagogical Innovations in Teaching Entrepreneurship. Eighth AIMS **International Conference on Management**, pp 513-518, 2011.

LOPES, C. L. J. Educação Empreendedora: Um estudo do projeto de empreendedorismo 10.0 aplicado aos alunos do curso técnico em informática. **Revista de Empreendedorismo, inovação e tecnologia**, 1(1)39-44, 2014.

LOPES, L. F. D. **Métodos quantitativos**. Ed. 1. Universidade Federal de Santa Maria. 2016.

LOPES, R. M. A. **Educação Empreendedora: conceito, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LORENTZ, M. H. N. **O Comportamento Empreendedor de Diretores da UFSM e sua percepção quanto à Universidade Empreendedora**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas do Programa de Pós-Graduação em Administração, 2015.

LORZ, M.; VOLERY, T.; MÜLLER, C. A. **The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intention**. Dissertation of the University of St. Gallen, School of Management, Economics, Law, Social Sciences and International Affairs to obtain the title of Doctor of Philosophy in Management. Alemanha, Bamberg, 2011.

MADAN, M.; POPLI, A. Perception of educators on entrepreneurship education: an empirical study. **Jims8m-the journal of indian management & strategy**. v. 21, n. 3, 2016.

MADEIRA, A. B. et al. Análise proposicional quantitativa aplicada à pesquisa em administração. **RAE Publicações**. São Paulo, v. 51 n. 4, 2011. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol51-num4-2011/analise-proposicional-quantitativa-aplicada-pesquisa-em-administracao>. Acesso em 15 abr. 2016.

MAGALHÃES, S. R. S.; COPPOLA, N. L. Formação docente e planejamento de sala de aula. **Revista da universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, n. 1, 2015.

MAN, T. W. Y. Exploring the behavioural patterns of entrepreneurial learning. A competency approach. **Education and Training**, v. 48, n. 5, p. 309-321, 2006.

MANAGEMENT SYSTEMS INTERNATIONAL (MSI). Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance. Final Report. Submetido por Robert Young, Washington, 1990.

MANSFIELD, R. S.; MCCLELLAND, D. C.; SPENCER, J. L. M.; SANTIAGO, J. The identification and assessment of competencies and other personal characteristics of entrepreneurs in developing countries. **Final report**. McBer and Compay. Massachusetts, 1987.

MARINHO, E. S. **Processo de incubação, características empreendedoras e aprendizagem empreendedora: uma perspectiva interativa**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

MARQUES, A. P.; MOREIRA, R. **Transição para o mercado de trabalho: empreendedorismo numa perspectiva de género**. In: Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho Emprego e Coesão Social: da Crise de Regulação à Hegemonia da Globalização, 14., 2011, Lisboa. Anais. Portugal: ISCSP, 2011.

MATTHIENSEN, A. Uso do Coeficiente Alfa de Cronbach em Avaliações por Questionários. **EMBRAPA** Boa Vista, RR, 2011. Disponível em: < <http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/68073/1/DOC-48-2011-ID-112.pdf> >. Acesso em: 07 jun. 2016.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research Design: an interactive approach**. Thousand Oaks: Sage, 1996.

MCCLELLAND, D. C. **The achieving society**. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1961.

MCCLELLAND, D. C. **A sociedade competitiva: realização & progresso social**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MCCLELLAND, D. C. Managing motivation to expand human freedom. **American Psychologist**, Washington, v. 33, n. 1. p. 201-210. 1978.

MCCLELLAND, D. C.; BOYATZIS, R. E. Leadership motive pattern and long-term success in management. **Journal of Applied Psychology**. V. 67, n. 6, p. 737-743, 1982.

MCCLELLAND, D. C. Characteristics of successful entrepreneurs. **The journal of creative behavior**. v. 21, n. 3, 1987.

MCNALLY, J. J.; MARTIN, B. C.; HONIG, B.; BERGMANN, B.; PIPEROPOULOS, P. Toward rigor and parsimony: a primary validation of Kolvereid's (1996) entrepreneurial attitudes scales. **Entrepreneurship and regional development**. v. 28, n. 5, 2016.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINELLO, I. F. **Resiliência e Insucesso Empresarial: o comportamento do empreendedor diante do fracasso nos negócios**. Curitiba: Appris, 2014.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. Papel da Universidade para desenvolvimento das regiões é tema de debate em seminário internacional. I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional. Brasília, 2013.

MORAIS, E. F. C.; BERMÚDEZ, L. A. Novos tempos, nova educação para o empreendedorismo. In.: SANTOS, C. A. (2013). **Pequenos Negócios: Desafios e perspectivas: Educação empreendedora**. v. 4, Brasília: SEBRAE, 2013.

MORALES-ALONSO, G.; PABLO-LERCHUNDI, I.; VARGAS-PEREZ, A. M. An Empirical Study on the Antecedents of Knowledge Intensive Entrepreneurship. **International journal of innovation and technology management**. v. 13, n. 5, 2016.

MORSE, J.M. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. **Nursing Research**, v. 40, n. 1, p. 120-132, 1991.

MWASALWIBA, E. S. Entrepreneurship Education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. **Education + Training**, v. 52, p. 20- 47. 2010.

NASSIF, V. M. J.; HASHIMOTO, M.; AMARAL, D. J. Entrepreneurs Self-Perception of Planning Skills: Evidences from Brazilian Entrepreneurs. **Revista Ibero-americana de Estratégia**. v. 13, n. 4, 2014.

NECK, H. M.; GEENE, P. G. **Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers**. Journal of Small Business Management, v. 49, 2011.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde:** estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros

OLIVEIRA, D. P. R. de. **Sistema, organizações e métodos:** uma abordagem gerencial. 13ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLSON, J.M; ZANNA, M.P. Attitudes and attitude change. **Annual Review Psychology**. v. 44, p. 117-54. 1993.

PACHECO, W.; PEREIRA, V. L. D. do V.; FILHO, H. do V. P. **Pesquisa Científica sem Tropeços:** Abordagem Sistêmica. São Paulo: Atlas, 2007.

PARDO, T. A. S.; NUNES, M. G. V. **Segmentação Textual Automática:** Uma Revisão Bibliográfica. Universidade de São Paulo - USP Universidade Federal de São Carlos - UFSCar Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2003.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

PEREIRA, R. L. A. **As competências do educador na difusão da cultura empreendedora:** uma análise no ensino fundamental e superior de Belo Horizonte. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) FIPEL - Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo - Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, 2010.

PERKMANN M.; KING, Z.; PAVELIN S. Engaging excellence? Effects of faculty quality on industry engagement across disciplines, **Research Policy**, n. 40, p. 539-552, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

PIPEROPOULOS, P.; DIMOV. D. Burst Bubbles or Build Steam? Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Intentions. **Journal of Small Business Management**. v. 53, n. 4, 2014.

PIVETTA, H. M. F.; ISAIA, S. M. A. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 250-257, set-nov, 2008.

POLITIS, D. The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework. **Entrepreneurship Theory and Practice**. p. 399-424, 2005.

POLITIS, D. Does prior start-up experience matter for entrepreneurs' learning? A comparison between novice and habitual entrepreneurs. **Journal of Small Business and Enterprise Development**. v. 15, n. 3, p. 472-489, 2008.

POLITIS, D.; GABRIELSSON, J. Entrepreneurs' attitudes towards failure: an experiential learning approach. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research**, v. 15, n.4, p. 364-383, 2009.

POLITIS, D.; GABRIELSSON, J. Exploring the role of experience in the process of entrepreneurial learning. **Lund Institute of Economic Research: Working Paper Series**, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em: 27 abr 2016.

QUANDT, C. O. et al. Programas de gestão de ideias e inovação: as práticas das grandes empresas na região sul do Brasil. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 176-199, jul./set. 2014.

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.

RAUCH, A.; HULSINK, W. Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial behavior. **Academy of Management Learning & Education**, 14(2): 187-204, 2015.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Perfil do suporte oferecido pelas incubadoras brasileiras às empresas incubadas. **REAd**. Rev. eletrôn. adm. vol.17, n.2, p. 330-359, Porto Alegre, 2011.

RIBAS, R. **O saber empreendedor**: diretrizes curriculares para elaboração de programas para formação de empreendedores com base na Escola Progressiva de John Dewey – reflexão e proposta. São Paulo – 2011. 172 f. Tese para obtenção de título de Doutor em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2011.

RICHARDSON, R. J.; **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

ROCHA, E. L. C.; BACCHI, G. A. **Ensino de empreendedorismo nos cursos presenciais de graduação em administração em fortaleza**: um estudo dos conteúdos e instrumentos pedagógicos. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro. v. 12, n. 3, p. 393-414, 2011.

ROCHA, E. L. C.; FREITAS, A. A. F. Avaliação do ensino de empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, p. 4, 2014.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SALES, M. P. S.; MACHADO, L. B. Docência no ensino superior: novo contexto, novas configurações e representações. **Atos de pesquisa em educação**. v. 8, n. 2, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula. 18 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, PUCRS, v. 31, p. 46-53, 2008.

SANTOS, M. C. M. O.; A. SCHULZ, A. Formação de professores do AEE na APAE Goiânia – contribuições do saber filosófico para a formação ética. **Revista Polyphonia**. v. 25, n. 2, 2014.

SANTOS, P. C. F. **Uma escala para identificar potencial empreendedor**. Tese de doutorado. Doutorado em Engenharia de Produção. UFSC, 2008.

SANTOS S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Cad Pesq Adm**. 8(1): 69-82, 2001.

SCHMIDT, S.; BOHNENBERGER, M. C. Perfil empreendedor e desempenho organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 13, n. 3, Jul./Set. Curitiba, 2009.

SILVA, F. F.; LIMA, H. C. R. de; SILVA, M. F. B. F. Experiências exitosas no ensino universitário de empreendedorismo. **VEREDAS**. v. 8, nº 2, p. 36-50, 2015.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SINGER, S.; AMORÓS, J. E.; ARREOLA, D. M. Global Entrepreneurship Monitor - 2014 Disponível em: <Global Report. <http://www.gemconsortium.org/docs/download/3616>>. Acesso 10 mar. 2016.

SIQUEIRA, W. R. et al. Atitude empreendedora de proprietários e funcionários intraempreendedores: um estudo comparativo entre visionários e visionistas. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 3, n.1, p. 84-104, 2014.

SOUSA, A.; COUTO, G.; BRANCO, N.; SILVA, O.; BACELAR-NICOLAU, H. Entrepreneurship education: the role of the higher education institutions on the entrepreneurial attitudes of the students. **Iceri2015: 8th international conference of education, research and innovation**, 2015.

SOUZA, E. C. L. de. **A disseminação da cultura empreendedora e a mudança na relação universidade-empresa**. Empreendedorismo: competência essencial para pequenas e médias empresas. Brasília, DF: ANPROTEC, p. 28-41, 2001.

SOUZA, E. C. L. Empreendedorismo: da gênese à contemporaneidade. In: Souza, Eda C. Lucas; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. (Org.). **Empreendedorismo além do plano de negócio**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SOUZA, E. C. L. de; LOPEZ JR., G. S. Atitude empreendedora em proprietários-gerentes de pequenas empresas: construção de um instrumento de medida. **Revista Eletrônica de Administração**, ed. 48, v. 11, n. 6, p. 1-21, nov./dez, 2005. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/read/article/view/40616>>. Acesso em 11 fev. 2016.

TAHAN, M. **Páginas do Bom Professor**. Rio de Janeiro: Vecchi, 1969.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. 14. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TASHAKKORI A.; TEDDLIE, C. **Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches**. Applied Social Research Methods Series, v. 46, Londres, Sage, 1998.

TELLES, R. A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 64-72, out/dez, 2001.

THOMAS, A. S.; MUELLER, S. L. A Case for Comparative Entrepreneurship: Assessing the Relevance of Culture. **Journal of International Business Studies**. v. 31, p. 287- 301. 2000.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. **The Polish Peasant in Europe and America**. v. 1. 4. ed. New York: Alfred A. Knopf, 1927. Disponível em: < <https://archive.org/stream/polishpeasantine01thom#page/n7/mode/2up>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TSENG, C. C. Linking Entrepreneurial Infrastructures and New Business Development: Entrepreneurship Development in Taiwan. **The Journal of Entrepreneurship**, v. 21, n. 1, p. 117–132, mar. 2012.

UNCTAD Secretariat. **Division on Investment and Enterprise: Results and Impact – Report 2015**. United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD), Genebra.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 6. ed. Atlas, 2015.

VIDAL, F. A. B.; SANTOS FILHO, J. L. Comportamento empreendedor do gerente proprietário influenciando na vantagem competitiva de uma empresa varejista de médio porte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 27., 2003. Atibaia. **Anais**. Atibaia: ANAPAD, 2003.

VIEIRA, A. M. D. P.; ROCHA, C. Práticas pedagógicas para o ensino de empreendedorismo no curso de administração de empresas no período 2007-2013. **Rev. B. Tec Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 82-111, mai./ago., 2015.

WELPE, I. M. et al. Emotions and opportunities: the interplay of opportunity evaluation, fear, joy, and anger as antecedent of entrepreneurial exploitation. **ET&P**, Baylor University, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5ª ed. Bookman: 2015.



YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: 2016.

ZAMPIER, M. A.; TAKAHASHI, A. R. W. Competências e aprendizagem empreendedora em MPE's educacionais. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. v. 8, n. 3, 2014.



## APÊNDICES

<b>Apêndice A – Roteiro de entrevista</b>
---

**Pesquisa sobre educação empreendedora: características e atitudes de discentes e docentes, da Universidade Federal de Santa Maria, unidade de Frederico Westphalen.**

### **Dados complementares de suporte**

1. Gênero: ( ) masculino ( ) feminino
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Formação profissional: \_\_\_\_\_
4. Grau de instrução: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado
5. Atua em algum Programa de Pós-Graduação: ( ) Sim ( ) Não
6. Caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo? \_\_\_\_\_
7. Linha de Pesquisa que atua: \_\_\_\_\_
8. Tempo de Trabalho na Instituição: \_\_\_\_\_
9. Ocupa função de chefia: ( ) Sim ( ) Não
10. Caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

### **Perguntas da pesquisa**

#### **I – Quanto à história de vida**

11. Fale sobre sua história de vida.
12. Conte sobre seu ambiente familiar e como foi sua infância. Formação social e pessoal.
13. Comente sobre a atividade de seus pais e os valores transmitidos por eles.
14. Comente sobre fatos e experiências marcantes de sua vida.
15. Como foi o processo de decisão sobre a área de atuação. (curso de graduação e/ou pós; mudança de área; ...)

#### **II – Quanto à trajetória profissional**

16. Fale sobre sua trajetória profissional e fatos marcantes de sua experiência.
17. Quando mais jovem, o que pensava em fazer na vida?

18. Comente sobre atores/pessoas/educadores/profissionais que serviram de estímulo para sua vida profissional. (Quem foram eles; o que eles fizeram para estimular; em que fase da vida eles exerceram essa capacidade; ...)
19. Relate como aconteceu a escolha pela carreira de docente. (Escolha pela docência; influência dos pais/professores/imposição; ...)
20. O que foi mais importante no processo de decisão da carreira docente. (Qual a influência mais marcante ao torna-se professor).
21. Fale sobre seu ingresso na UFSM.
22. Quais foram seus principais erros e decepções enquanto docente.

### **III – Quanto à Atividade de Ensino**

22. O que considera como prioridade no processo de ensino?
23. Comente sobre os aspectos que o levam a estruturar as atividades de aula. (Como planeja e estrutura as aulas)
24. Fale sobre suas preocupações diante desse processo.
25. Qual(ais) é (são) o(s) impacto(s) da atividade docente na sua vida?
26. Fale sobre a criação de atividades para se trabalhar junto aos alunos. O que você leva em consideração para esta criação. (Que tipo de atividades costuma realizar)
27. Quais foram seus principais erros e decepções em sala de aula.

### **IV - Quanto às características e atitudes empreendedoras**

28. Quais seus pensamentos, percepções, sentimentos em relação ao fato de ter sido citado pelos alunos na coleta informal de dados.
29. Na sua opinião, quais são as características comportamentais mais importantes para a atividade docente?
30. Quais as características comportamentais dos alunos, que você considera mais importantes, para o sucesso na Educação?
31. O que mais lhe motiva para continuar atuando na atividade docente?
32. Relate algum fato marcante da trajetória enquanto docente, especificamente em relação a sala de aula.
33. Se você fosse resumir a atividade docente em apenas três palavras, quais seriam elas?
34. O que você vê como necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos?

<b>Apêndice B – Termo de confidencialidade</b>
--

**Termo de Confidencialidade**

**Título do projeto de pesquisa: EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA:  
CARACTERÍSTICAS E ATITUDES DE DISCENTES E DOCENTES**

**Pesquisador Responsável/Orientador:** Prof. Dr. Italo F. Minello

**Mestranda:** Cristiane Krüger

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Administração

**Local de realização da pesquisa:** Universidade Federal de Santa Maria, unidade de Frederico Westphalen.

**Sujeitos envolvidos:** discentes e docentes de graduação.

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) unidade de Frederico Westphalen. Os pesquisadores do presente estudo se comprometem a preservar a privacidade dos pesquisados cujos dados serão coletados.

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 CSH - prédio 74 C, sala de numero 4213. 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 2016.

---

Cristiane Krüger  
Mestranda em Administração

---

Prof. Dr. Italo F. Minello  
Pesquisador Responsável



<b>Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido</b>
--

CAAE: 59408016.9.0000.5346

**Título do estudo: EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CARACTERÍSTICAS E ATITUDES DE DISCENTES E DOCENTES**

**Pesquisador responsável:** Cristiane Krüger

**Professor Orientador:** Prof. Dr. Italo Fernando Minello

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria - RS/Programa de Pós-Graduação em Administração.

**Telefone para contato:** (51) 8147-7508

**Endereço eletrônico para contato:**

cris.kruger@hotmail.com

italo.minello@uol.com.br

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria: Campus de Frederico Westphalen.

**Prezado(a) Entrevistado(a):** Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **Educação empreendedora: características e atitudes de discentes e docentes.**

Por gentileza queira responder às perguntas deste roteiro de entrevista de forma voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder os questionamentos, 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 relação de características e atitudes de discentes e docentes da UFSM-FW, diante da perspectiva de educação empreendedora.

**Procedimentos** - Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na entrevista, respondendo às perguntas formuladas que abordam questões relacionadas à identificação das características e atitudes empreendedoras e a percepção quanto à educação empreendedora.

**Benefícios** – Colaborar com a pesquisa contribuindo com o desenvolvimento do comportamento empreendedor na instituição pesquisada.

**Riscos** – A participação na entrevista 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. Os instrumentos receberão 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 o que foi anteriormente exposto, 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 2016.

---

Assinatura do pesquisado

---

Pesquisador responsável

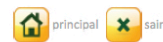


## Apêndice D – Aprovação do comitê de ética

21/10/2016

Plataforma Brasil

Saúde



Italo Fernando Minello - Pesquisador | V3.0

Cadastros

Sua sessão expira em: 37min 44

### DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

#### — DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação empreendedora: características e atitudes de discentes e docentes  
**Pesquisador Responsável:** Italo Fernando Minello  
**Área Temática:**  
**Versão:** 2  
**CAAE:** 59408016.9.0000.5346  
**Submetido em:** 15/09/2016  
**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_769596

#### — DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título Público:** Educação empreendedora: características e atitudes de discentes e docentes  
**Pesquisador Responsável:** Italo Fernando Minello  
**Contato Público:** Italo Fernando Minello  
**Condições de saúde ou problemas estudados:**  
**Descritores CID - Gerais:**  
**Descritores CID - Específicos:**  
**Descritores CID - da Intervenção:**  
**Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP:** 11/10/2016



#### — DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

**Nome da Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
**Cidade:** SANTA MARIA

#### — DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**Comitê de Ética Responsável:** 5346 - Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Telefone:** (55)3220-9362  
**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

#### — CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

#### — CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)



**Apêndice E – Dados da pesquisa informal**

<b>Qtde alunos pesq.</b>	<b>Professor mencionado</b>	<b>O que faz</b>	<b>Como faz</b>	<b>Sugestões e expectativas</b>
<b>Sistemas de informação</b>				
3	A	Incentiva os alunos a participar de atividades.	Através de e-mails ou conversas em sala de aula.	Formação acadêmica.
		Explica de uma maneira diferente.	Conversa.	Mais cursos noturnos.
10	B	Aulas dinâmicas.	Fazendo os alunos interagir durante as aulas.	
		Aulas Interativas.	Leva os alunos aos laboratórios.	
		Tem visão ampla do mercado e da projeção salarial.	Apresenta dados de pesquisas.	
15	E12	Visitas técnicas.	Contato com profissionais externos.	Ganhar mais experiência e aulas mais dinâmicas.
		Aulas práticas.	Leva os alunos para conhecer lugares do curso.	Investimento em infraestrutura.
		Projetos.	Através de um grupo de alunos.	Formação acadêmica e ter mais laboratórios.
24	E11	Aulas diferenciadas.	Em forma de exercício.	Que as construções no campus terminem.
		Atividades dinâmicas.	Utilização dos laboratórios.	Formação acadêmica.
		Os alunos se sentir bem em sala.	Pede a opinião do alunos em sala.	Mais cursos noturnos.
		Aulas práticas.	Através do método de ensino.	Mudança de professores.
		A forma de explicar.	Aplicação de conceitos.	Mais aulas práticas.
			Através da experiência no mercado.	Entrar no mercado de trabalho.
6	C	Atividades em laboratórios.	Fugindo da teoria.	
		Aulas dinâmicas.	Conversas.	
3	D	Aulas práticas.	Prepara o aluno para o mercado de trabalho.	Mais diálogos entre os discentes.

(continua)

(continuação)

<b>Jornalismo</b>				
30	E7	Aulas dinâmicas.	Relaciona a teoria com a prática.	Mais aulas dinâmicas.
		Visitas técnicas.	Locais a ver com o curso de Jornalismo.	Revisão curricular.
		Explica de uma maneira diferente.	Através de atividades em sala.	Mais visitas técnicas.
		A forma que ele aborda o conteúdo.	Através de vídeos.	Maior interação entre professores e alunos.
		Metodologia diferenciada.	Aulas mais dinâmicas.	Melhorar a estrutura.
			Através de textos.	Utilizar mais os laboratórios.
			Não usando somente slides.	
12	E8	Explica de um modo diferente.	Através de vídeos	Mais aulas dinâmicas.
		A forma de abordar o conteúdo.	Através da didática em aula.	Utilizar mais os laboratórios.
		Metodologia voltada para a prática.	Trabalhos em sala.	
1	F	Incentiva a participação dos alunos.	Projetos de pesquisa.	Maior interatividade entre aluno e professor.
3	G	Aulas dinâmicas.	Dinâmicas, mímicas.	Menos teoria mais prática.
12	E9	Incentiva a participação em projetos.	Projetos de pesquisa.	Ganhar mais experiência.
		Aulas dinâmicas.	Através da participação dos alunos.	Mais estágios.
		Interação com os alunos.	Atividades dinâmicas em sala.	Mais projetos de pesquisa.
		Metodologia diferenciada.		Professores mais dedicados.
<b>Engenharia Ambiental</b>				
22	E4	Visitas técnicas.	Reúne grupo de alunos.	Aulas mais interativas e participativas.
		Aulas dinâmicas.	Locais a ver com o curso.	Mais projetos ambientais.
		Aulas diferenciadas.		Metodologia em aula diferenciada.
				Adquirir mais experiência.
23	E3	Instiga os alunos a pensar.	Exercícios em sala.	Aplicar mais a teoria na prática.
		Atividades dinâmicas.	Questões a serem respondidas.	Professores ser mais claros.
		Exercícios em aula.	Coloca a disciplina na prática.	Mais projetos ambientais.
		Trabalhos objetivos.	Aulas diferenciadas.	Formação acadêmica.
				Mais intervalos em aula.

(continuação)

21	H	Didática apropriada.	Através da Interdisciplinaridade.	Menos trabalho.
		Aulas descontraídas.	Sendo engraçado e acessível.	Mais prática.
		Aulas dinâmicas.	Não passando somente slides.	Mais laboratórios.
			Fugindo da teoria.	Revisão curricular do curso.
Atividades em sala.				
12	I	Visitas técnicas.	Locais a ver com o curso.	Mais projetos.
		Aulas dinâmicas.	Didática em aula diferenciada.	Menos teoria e mais prática.
13	J	Objetividade em aula.	Através de aulas divertidas.	Revisão na questão curricular.
		Aulas dinâmicas.	Instiga a participação dos alunos.	Formação acadêmica.
		Incentiva a participação em projetos.	Projetos de pesquisa.	Mais intervalos em aula.
<b>Agronomia</b>				
30	E1	Aulas práticas.	Leva para o campo e laboratórios, faz demonstrações.	
24	K	Dá boas DCG's.	Explica bem.	
		Traz inovações na área da genética.	Faz com que os alunos aprendam sem slides.	
		Dá boas aulas.	Não utiliza nenhum material.	
12	L	Professor do Pet.	Traz cursos, palestras.	
		Leva para viagens.	Aula interativa.	
6	M	Atividades mais práticas.	Trabalha temas fora do RS.	
30	E2	Realiza viagens técnicas.	Visita técnica de aviação agrícola.	
		Traz novas tecnologias.	Realiza aulas práticas.	
7	N	Cobra bastante.	Dá bastante trabalhos.	
6	O	Não reprova.		
<b>Relações Públicas</b>				
3	P	Motiva alunos em sala de aula.	Através de conversas, atividades.	
		Deus oportunidade dos alunos entrarem em contato com a prática.	Através da ACIRP.	

(continuação)

8	E9	Aulas Dinâmicas.	Atividades práticas.	
		Competente, trabalha em diversas áreas.	Traz exemplos de todas as áreas que trabalhou.	
		É criativa, pra cima, inovadora.	Traz para a sala de aula atividades diferentes.	
		Motiva os alunos em sala de aula.	Traz exemplos novos, é criativa, traz exemplos de suas experiências.	
		Propõem atividades diferentes.	Procura coisas novas para os alunos montarem e fazerem.	
		Traz a prática para dentro da sala de aula.		
1	Q	Projetos de extensão.	Grupos de extensão.	
2	R	É criativa.	Didática que utiliza.	
		Transforma conteúdo chato em legal.		
4	E10	Aplica o conhecimento de gênero nas matérias.	Através das aulas, na conduta.	
		Tem boa didática em aula.	Dá exemplos, fala de sua carreira.	
		Traz coisas novas para a sala de aula.	Por meio de exemplos.	
2	S	Se esforça para passar o conteúdo.	Traz exemplos, curtas-metragens.	
		Realiza seminários, comentários, filmes.		
2	T	Transforma matéria chata em divertida.	Trabalhos e leituras de livros em grupo.	
<b>Engenharia Florestal</b>				
6	U	Aula dinâmica.	Por meio de debates, músicas.	
		Não respondeu.		
6	V	Leva para viagens.	Incentiva alunos.	
		Leva os alunos a campo.	Leva para viveiros e viagens.	
30	E5	Torna a aula dinâmica.	Dando aulas engraçadas.	
		Traz palestras. Aulas práticas.	Realizando atividades extracurriculares.	
		Passeio a campo. Didática boa.	Traz coisas novas para a aula.	
		Testa o conhecimento dos alunos de outras formas.	Trabalhos, debates, gincanas.	

(conclusão)

3	X	Dá aulas práticas.	Utiliza laboratórios que ninguém usa.	
6	Z	Incentiva os alunos.	Através das aulas, trazendo exemplos.	
		Tem uma didática muito boa.		
3	AA	Leva os alunos a campo.	Através das aulas práticas.	
9	E6	Incentiva os alunos.	Abre o laboratório para todos.	
		Torna a aula dinâmica.	Apresentando exemplos.	

Fonte: elaborado pelo autor.





## ANEXOS

<b>Anexo A – Questionário CCE's de McClelland (MANSFIELD et al., 1987)</b>
--

**Caro respondente:** Este questionário faz parte de uma pesquisa institucional sobre características e atitudes empreendedoras dos discentes de graduação da UFSM. O questionário é anônimo, sendo as respostas utilizadas somente para fins acadêmicos.

**Dados complementares de suporte**

1. Gênero: ( ) masculino ( ) feminino  
 2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Estado Civil: \_\_\_\_\_  
 4. Curso: \_\_\_\_\_ 5. Trabalha ( ) sim ( ) não  
 6. Já cursou disciplinas de empreendedorismo: ( ) sim ( ) não

Responda atentamente cada afirmação e marque a alternativa que descreva você da melhor forma (considere como você é hoje, e não como gostaria de ser):

Questionário de Características Empreendedoras	Nunca	Raras vezes	As vezes	Frequentemente	Sempre
1. Esforço-me para realizar as coisas que devem ser feitas.	1	2	3	4	5
2. Quando me deparo com um problema difícil, levo muito tempo para encontrar a solução.	1	2	3	4	5
3. Termino meu trabalho / atividade a tempo.	1	2	3	4	5
4. Aborreço-me quando as coisas não são feitas devidamente.	1	2	3	4	5
5. Prefiro situações em que posso controlar ao máximo o resultado final.	1	2	3	4	5
6. Gosto de pensar no futuro.	1	2	3	4	5
7. Quando começo uma tarefa ou projeto novo, coeto todas as informações possíveis antes de dar prosseguimento a ele.	1	2	3	4	5
8. Planejo um projeto grande dividindo-o em tarefas mais simples.	1	2	3	4	5
9. Consigo que os outros me apoiem em minhas recomendações.	1	2	3	4	5
10. Tenho confiança que posso estar bem sucedido em qualquer atividade que me proponha executar.	1	2	3	4	5
11. Não importa com quem fale, sempre escuto atentamente.	1	2	3	4	5
12. Faço as coisas que devem ser feitas sem que os outros tenham que me pedir.	1	2	3	4	5
13. Insisto várias vezes para conseguir que as outras pessoas façam o que desejo.	1	2	3	4	5
14. Sou fiel às promessas que faço.	1	2	3	4	5
15. Meu rendimento no trabalho / atividades é melhor do que o das outras pessoas com quem trabalho.	1	2	3	4	5
16. Envolve-me com algo novo só depois de ter feito o possível para assegurar seu êxito.	1	2	3	4	5
17. Acho uma perda de tempo me preocupar com o que farei daminha vida.	1	2	3	4	5
18. Procuo conselhos das pessoas que são especialistas no ramo em que estou atuando.	1	2	3	4	5
19. Considero cuidadosamente as vantagens e desvantagens de diferentes alternativas antes de realizar uma tarefa.	1	2	3	4	5
20. Não perco muito tempo pensando em como posso influenciar as outras pessoas.	1	2	3	4	5
21. Mudo a maneira de pensar se os outros discordam energicamente dos meus pontos de vista.	1	2	3	4	5
22. Aborreço-me quando não consigo o que quero.	1	2	3	4	5

23. Gosto de desafios e novas oportunidades.	1	2	3	4	5
24. Quando algo se interpõe entre o que eu estou tentando fazer, persisto em minha tarefa.	1	2	3	4	5
25. Se necessário não me importo de fazer o trabalho dos outros para cumprir um prazo de entrega.	1	2	3	4	5
26. Aborreço-me quando perco tempo.	1	2	3	4	5
27. Considero minhas possibilidades de êxito ou fracasso antes de começar atuar.	1	2	3	4	5
28. Quanto mais específicas forem minhas expectativas em relação ao que quero obter na vida, maiores serão minhas possibilidades de êxito.	1	2	3	4	5
29. Tomo decisões sem perder tempo buscando informações.	1	2	3	4	5
30. Trato de levar em conta todos os problemas que podem se apresentar e antecipo o que eu faria caso sucedam.	1	2	3	4	5
31. Conto com pessoas influentes para alcançar minhas metas.	1	2	3	4	5
32. Quando estou executando algo difícil e desafiador, tenho confiança em seu sucesso.	1	2	3	4	5
33. Tive fracassos no passado.	1	2	3	4	5
34. Prefiro executar tarefas que domino perfeitamente e em que me sinto seguro	1	2	3	4	5
35. Quando me deparo com sérias dificuldades, rapidamente passo para outras atividades.	1	2	3	4	5
36. Quando estou fazendo um trabalho para outra pessoa, me esforço de forma especial para que fique satisfeita com o trabalho.	1	2	3	4	5
37. Nunca fico realmente satisfeito com a forma como são deitas as coisas; sempre considero que há uma maneira melhor de fazê-las.	1	2	3	4	5
38. Executo tarefas arriscadas.	1	2	3	4	5
39. Conto com um plano claro de vida.	1	2	3	4	5
40. Quando executo um projeto para alguém, faço muitas perguntas para assegurar-me de que entendi o que quer.	1	2	3	4	5
41. Enfrento os problemas na medida em que surgem, em vez de perder tempo, antecipando-os.	1	2	3	4	5
42. Para alcançar minhas metas, procuro soluções que beneficiem todas as pessoas envolvidas em um problema.	1	2	3	4	5
43. O trabalho que realizo é excelente.	1	2	3	4	5
44. Em algumas ocasiões obtive vantagens de outras pessoas.	1	2	3	4	5
45. Aventuro-me a fazer coisas novas e diferentes das que fiz no passado.	1	2	3	4	5
46. Tenho diferentes maneiras de superar obstáculos que se apresentam para a obtenção de minhas metas.	1	2	3	4	5
47. Minha família e vida pessoal são mais importantes para mim do que as datas de entregas de trabalho determinadas por mim mesmo.	1	2	3	4	5
48. Encontro a maneira mais rápida de terminar os trabalhos, tanto em casa quanto no trabalho / faculdade.	1	2	3	4	5
49. Faço coisas que as outras pessoas consideram arriscadas.	1	2	3	4	5
50. Preocupo-me tanto em alcançar minhas metas semanais quanto minhas metas anuais.	1	2	3	4	5
51. Conto com várias fontes de informação ao procurar ajuda para a execução de tarefas e projetos.	1	2	3	4	5
52. Se determinado método para enfrentar um problema não der certo, recorro a outro.	1	2	3	4	5
53. Posso conseguir que pessoas com firmes convicções e opiniões mudem seu modo de pensar.	1	2	3	4	5
54. Mantenho-me firme em minhas decisões, mesmo quando as outras pessoas se opõem energicamente.	1	2	3	4	5
55. Quando desconheço algo, não hesito em admiti-lo.	1	2	3	4	5

<b>Anexo B – Questionário de Atitude Empreendedora de Souza e Lopez Jr. (2005)</b>
--

Responda atentamente cada afirmação e marque a alternativa que descreva você da melhor forma (considere com você é hoje, e não como gostaria de ser).

<b>Questionário de Atitude Empreendedora (IMAE) de Souza e Lopez Jr. (2005)</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raras vezes</b>	<b>As vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>
1. Implemento novas ideias com o objetivo de melhorar a qualidade do meu trabalho/atividade.	1	2	3	4	5
2. Exploro novas oportunidades.	1	2	3	4	5
3. Mudo de estratégia, se necessário, para alcançar uma meta.	1	2	3	4	5
4. Assumo riscos para expandir meu trabalho/atividade.	1	2	3	4	5
5. Defino metas de longo prazo, claras e específicas.	1	2	3	4	5
6. Adoto procedimentos para assegurar que o trabalho atenda padrões e qualidade previamente estipulados.	1	2	3	4	5
7. Utilizo contatos pessoais para atingir meus objetivos.	1	2	3	4	5
8. Responsabilizo-me pela conclusão dos trabalhos nos prazos estipulados.	1	2	3	4	5
9. Busco obter informações sobre possíveis oportunidades.	1	2	3	4	5
10. Confio na minha capacidade de superar desafios.	1	2	3	4	5
11. Busco novas maneiras de realizar tarefas.	1	2	3	4	5
12. Faço projeções claras para o futuro do meu trabalho/atividade.	1	2	3	4	5
13. Junto-me aos colegas/pares nas tarefas para cumprir os prazos..	1	2	3	4	5
14. Utilizo estratégias deliberadas para influenciar pessoas.	1	2	3	4	5
15. Reviso continuamente objetivos de curto prazo.	1	2	3	4	5
16. Busco informações sobre minha área em diferentes fontes.	1	2	3	4	5
17. Faço sacrifícios pessoais para concluir tarefas.	1	2	3	4	5
18. Mantenho meus objetivos mesmo diante de resultados que não são satisfatórios inicialmente.	1	2	3	4	5
19. Consulto meus registros de controle antes de tomar decisões.	1	2	3	4	5
20. Renovo meus esforços para superar obstáculos.	1	2	3	4	5
21. Busco novas soluções para atender necessidade de colegas/pares/alunos.	1	2	3	4	5
22. Planejo as atividades do meu trabalho subdividindo tarefas de grande porte em subtarefas.	1	2	3	4	5
23. Procuo criar novas ideias.	1	2	3	4	5
24. Assumo a responsabilidade pela resolução de problemas que possam prejudicar o desempenho do meu trabalho/atividade.	1	2	3	4	5
25. Considero-me principal responsável pelo meu desempenho no meu trabalho/atividade.	1	2	3	4	5
26. Confio na minha competência como fonte do sucesso do meu trabalho/atividade.	1	2	3	4	5

27. Emprego esforços extras para a conclusão de tarefas programadas.	1	2	3	4	5
28. Desenvolvo ideias novas para a solução de problemas.	1	2	3	4	5
29. Defino continuamente objetivos de curto prazo.	1	2	3	4	5
30. Assumo riscos com o intuito de superar problemas.	1	2	3	4	5
31. Crio novas rotinas, objetivando a melhoria do desempenho do meu trabalho/atividade.	1	2	3	4	5
32. Ajo antes de ser pressionado pelas circunstancias.	1	2	3	4	5
33. Costumo calcular o risco envolvido nos negócios que faço.	1	2	3	4	5
34. Calculo os riscos antes de novos investimentos.	1	2	3	4	5
35. Estimulo o espírito de equipe entre meus colegas/pares/alunos.	1	2	3	4	5
36. Estimulo a participação dos meus colegas/pares/alunos na busca pela solução de um problema.	1	2	3	4	5