

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**CLÁUDIA FELIPPE RAMOS**

**A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO  
NA PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO SOCIALMENTE SITUADA:  
uma análise sobre ações de uma universidade**

**Porto Alegre**

**2023**

**CLÁUDIA FELIPPE RAMOS**

**A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO  
NA PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO SOCIALMENTE SITUADA:  
uma análise sobre ações de uma universidade**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Administração, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Yeda Swirski de Souza

**Porto Alegre**

**2023**

R175e Ramos, Cláudia Felipe.  
A educação para o empreendedorismo na perspectiva da cognição socialmente situada : uma análise sobre ações de uma universidade / Cláudia Felipe Ramos. – 2023.  
172 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2023.  
“Orientadora: Profa. Dra. Yeda Swirski de Souza.”

1. Empreendedorismo. 2. Educação empreendedora.  
3. Cognição empreendedora. 4. Cognição socialmente situada. I. Título.

CDU 658.012.4

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

Cláudia Felipe Ramos

A educação para o empreendedorismo  
na perspectiva da cognição socialmente situada:  
uma análise sobre ações de uma universidade

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Administração, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Administração da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(UNISINOS).

Aprovado em 05 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Dra. Yeda Swirski de Souza – Unisinos

---

Dra Amarolinda Iara da Costa Zanela Klein – Unisinos

---

Dra Patricia Martins Fagundes Cabral – Unisinos

---

Dra Bibiana Volkmer Martins – Unisinos

---

Dra Patrícia Kinast de Camillis – UNIALFA

## **AGRADECIMENTOS**

O período de construção desta tese representou uma árdua jornada de desafios, desenvolvimento e amadurecimento. Pude compreender que nenhum empreendimento é realizado de forma isolada, fácil ou sem empenho. Por esse motivo, agradeço sinceramente a todos, que de uma forma ou de outra colaboraram com esta trajetória.

Inicialmente, agradeço a minha família, minhas filhas, marido e pais que me apoiaram e compreenderam os momentos de ausência, angústia e resiliência. Sem o apoio de vocês, não teria conseguido superar os momentos difíceis que fizeram parte deste percurso.

À professora orientadora Yeda Swirski de Souza, que me acompanhou neste percurso, com sua competência, conhecimento e discernimento, que muito me auxiliaram nos momentos difíceis, em que decisões precisaram ser tomadas. Muito obrigada, pois sem esta orientação certamente não teria vencido as etapas necessárias para a conclusão desta tese.

Aos docentes, discentes, parceiros e demais profissionais da universidade pesquisa, obrigada pelo tempo dispendido na participação das entrevistas. As informações coletadas foram muito valiosas para a análise do caso estudado.

Agradeço a equipe da Unisinos, que por meio de seus profissionais forneceram todo o apoio para o desenvolvimento dos estudos necessários para a construção da tese.

E por fim, agradeço meus colegas de jornada, que sempre estavam disponíveis para auxiliar, trocar ideias e acalmar nos momentos de angústia. Muito obrigada por fazerem parte da minha vida!

## RESUMO

O campo do empreendedorismo apresenta-se como uma área de pesquisa dinâmica, multidisciplinar e com produção crescente, compreendendo desde os estudos sobre cognição empreendedora, até as estratégias para o desenvolvimento e a sustentabilidade das regiões. Nesse contexto os estudos sobre a educação para o empreendedorismo (EE) em universidades, apresentam-se como uma forma de desenvolvimento do comportamento empreendedor referindo-se as ações que podem influenciar atitudes, aspirações e intenções de indivíduos no reconhecimento ou criação de oportunidades. Assim, como forma de investigar o referido tema esta pesquisa tem por objetivo analisar como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora (CE) de indivíduos. Em termos metodológicos, esta pesquisa centra-se em um estudo de caso único, de natureza qualitativa, baseado em uma universidade que desenvolve ações de EE. Como fonte primária de dados entrevistas foram realizadas com docentes, discentes, professores, técnicos e parceiros da universidade. Dados secundários também foram coletados por meio de *websites*, documentos institucionais, vídeos, artigos, entre outros. Os resultados mostram a importância da inserção da universidade em um Ecossistema de Educação Empreendedora (EEE), como forma de implementar uma abordagem de aprendizagem ativa, o que aumenta as chances de aprender, de controlar o ambiente, de atingir os objetivos e de alcançar consequências positivas para o desenvolvimento da CE. As ações de EE na universidade reforçaram a disposição para o empreendedorismo, demonstrando que a inserção no contexto acadêmico influencia o desenvolvimento do comportamento empreendedor. Assim, o caso revela que a cognição empreendedora é dinâmica e situada, sendo desenvolvida por pessoas específicas que atuam em uma variedade de ambientes, com vários graus de distribuição do pensamento por meio de artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais.

**Palavras-chave:** empreendedorismo; educação empreendedora; cognição empreendedora; cognição socialmente situada.

## ABSTRACT

The field of entrepreneurship presents itself as a dynamic, multidisciplinary area of research with growing output, encompassing studies ranging from entrepreneurial cognition to strategies for the development and sustainability of regions. Within this context, studies on entrepreneurship education (EE) in universities emerge as a means of fostering entrepreneurial behavior, referring to actions that can influence individuals' attitudes, aspirations, and intentions in recognizing or creating opportunities. Thus, as a means of investigating the aforementioned topic, this research aims to analyze how EE actions in universities influence the development of entrepreneurial cognition (EC) in individuals. Methodologically, this research centers on a single case study of qualitative nature, based on a university that implements EE initiatives. Primary data was collected through interviews with faculty members, students, professors, technicians, and university partners. Secondary data was also gathered from websites, institutional documents, videos, articles, among others. The findings underscore the significance of integrating the university into an Entrepreneurial Education Ecosystem (EEE) as a means of implementing an active learning approach, thereby enhancing the prospects of learning, controlling the environment, achieving objectives, and attaining positive outcomes for EC development. The EE actions within the university reinforced the inclination toward entrepreneurship, revealing that engagement in the academic context influences the evolution of entrepreneurial behavior. Consequently, the case reveals that entrepreneurial cognition is dynamic and situated, cultivated by specific individuals operating within diverse environments, with varying degrees of thought dissemination through artifacts, tools, physical surroundings, and social agents.

**Keywords:** entrepreneurship; entrepreneurship education; entrepreneurial cognition; socially situated cognition.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese pressupostos teóricos da CE na Abordagem da CSS .....	26
Figura 2 - <i>Framework</i> de pesquisa.....	42
Figura 3 - Triangulação das fontes de evidências coletadas.....	55
Figura 4 - Desenho da pesquisa .....	56
Figura 5 - Domínios pertencentes ao EEE da Universidade .....	82
Figura 6 - Dimensões pertencentes ao EEE da Universidade .....	99
Figura 7 - Laboratório de Maquetaria .....	101
Figura 8 - Experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade	112
Figura 9 - Principais evidências dos resultados das experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade .....	123
Figura 10 - <i>Framework</i> final de pesquisa .....	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos modelos em educação para o empreendedorismo .....	37
Quadro 2 - Categorias preliminares de análise de conteúdo .....	39
Quadro 3 - Entrevistas realizadas na Universidade .....	49
Quadro 4 - Dados secundários sobre a Universidade pesquisada.....	51
Quadro 5 - Proposta curricular dos cursos de graduação .....	67

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Cognição Empreendedora (CE) e a Abordagem da Cognição Socialmente Situada (CSS).....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Educação empreendedora e o contexto universitário .....</b>	<b>27</b>
2.2.1 Modelos em educação para o empreendedorismo .....	30
<b>2.3 Proposta de modelo teórico .....</b>	<b>39</b>
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Classificação e abordagem da pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Unidade de análise e escolha do caso .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3 Procedimentos de coleta de dados .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 Procedimentos de análise dos dados .....</b>	<b>51</b>
<b>3.5 Desenho da pesquisa.....</b>	<b>56</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO DO CASO.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 O caso da Universidade.....</b>	<b>59</b>
<b>4.2 Os domínios da Universidade .....</b>	<b>64</b>
4.2.1 Currículo.....	64
4.2.2 Atividades extracurriculares .....	71
4.2.3 Ações de pesquisa .....	76
<b>4.3 As dimensões da Universidade .....</b>	<b>82</b>
4.3.1 Cultura.....	82
4.3.2 Recursos .....	87
4.3.3 Infraestrutura .....	89
4.3.4 <i>Stakeholders</i> .....	94
<b>4.4 Experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade ....</b>	<b>99</b>
<b>5 DISCUSSÃO DO CASO .....</b>	<b>113</b>
<b>5.1 Resultados das experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade.....</b>	<b>113</b>
<b>5.1 <i>Framework</i> final.....</b>	<b>123</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>6.1 Contribuições da pesquisa.....</b>	<b>130</b>
<b>6.2 Limitações da pesquisa.....</b>	<b>132</b>

<b>6.3 Sugestões para estudos futuros.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PÚBLICO: DOCENTES E PROFISSIONAIS DA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PÚBLICO: PARCEIROS DA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PÚBLICO: DISCENTES.....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo investiga ações da Universidade para o desenvolvimento do empreendedorismo. São consideradas as relações entre cognição e empreendedorismo na perspectiva da Cognição Socialmente Situada (CSS), que confere relevância aos ambientes socioculturais para a cognição e a aprendizagem.

O empreendedorismo é um campo de pesquisa dinâmico, multidisciplinar e com produção crescente (CHANDRA, 2018; GAMANIS *et al.*, 2019; LANDSTRÖM, 2020), compreendendo desde os estudos sobre mentalidade empreendedora, até as estratégias para o desenvolvimento e a sustentabilidade das economias (GREENE *et al.*, 2015; CRAMMOND, 2020). Shane e Ventakamaram (2000) definem o empreendedorismo, como o processo de descoberta, evolução e exploração de oportunidades. Nesse sentido, torna-se importante a identificação das situações que influem no reconhecimento ou criação de oportunidades para o empreendedorismo. Os estudos sobre educação para o empreendedorismo (EE) inserem-se nesse contexto, já que se referem a ações que podem influenciar atitudes, aspirações e intenções de indivíduos no reconhecimento ou criação de oportunidades o empreendedorismo (NECK; GREENE, 2011; KRUEGER; LIÑÁN; NABI, 2013; NECK; BRUSH; GREENE, 2014; THOMAS; WULF, 2019).

No contexto dos estudos sobre EE, as ações desenvolvidas pelas Universidades demonstram sua relevância com a difusão de programas específicos de EE em todo o mundo (PITTAWAY; COPE, 2007; KRUEGER; LIÑÁN; NABI, 2013; THOMAS, WULF, 2019). A EE em ambientes universitários é reconhecida como uma forma de desenvolvimento do comportamento empreendedor (KURATKO, 2005; BRUSH, 2014; YIN; WANG, 2017; COSTA *et al.*, 2018; YANG; JIN; ZHOU, 2018).

Nas últimas décadas, as universidades passaram por uma mudança fundamental de suas missões tradicionalmente atribuídas ao ensino e a pesquisa, para abranger uma terceira missão (ETZKOWITZ *et al.*, 2000; CHANPHIRUN; VAN DER SIJDE, 2014; DAL-SOTO; SOUZA; BENNER, 2021). As universidades passaram a atuar como um elo entre atores e recursos ambientais disponíveis, podendo fomentar o empreendedorismo. Neste sentido, expandiram seus objetivos tradicionais pela busca do conhecimento para inserir novas possibilidades de interação com o meio, evoluindo para uma instituição na qual o conhecimento é criado e colocado em uso (RANGA; ETZKOWITZ, 2013).

Para Etzkowitz (2009), a vantagem da universidade em relação a outras instituições que produzem conhecimento está no fluxo e interação dos alunos com o contexto institucional e o consequente aporte de novas ideias. Entende-se que nesses locais há uma variedade de elementos interconectados que atuam mutuamente no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e no estímulo à criação das empresas. Assim, há o reconhecimento do papel fundamental que as universidades desempenham na formação de atitudes dos indivíduos, o que pode ser promovido pela EE (ANDERSON; JACK, 2008). A EE pode promover o aumento da consciência empreendedora, influenciando a maneira de pensar e agir dos indivíduos (FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006). Em outras palavras, pode promover a articulação entre os elementos compatíveis com uma cognição empreendedora (CE), influenciando a atitude de alunos e egressos.

Para Mitchell *et al.* (2002) CE representa as estruturas de conhecimento que empreendedores usam para fazer avaliações, julgamentos ou decisões, envolvendo a identificação de oportunidades, criação de empreendimentos e crescimento da empresa. Na análise da evolução do campo, os estudos iniciais foram úteis para estabelecer a base da CE, mas evidencia-se uma tendência para uma perspectiva mais dinâmica, em que o contexto social formado pelo ambiente físico e agentes sociais possa gerar relações significativas que potencializem o empreendedorismo. Essa perspectiva tem como base a Abordagem da CSS (GRÉGOIRE; CORBETT; MCMULLEN, 2011; MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; RANDOLPH-SENG *et al.*, 2015). Na perspectiva da CSS, argumenta-se que o contexto conversacional imediato e interativo, as relações com outros indivíduos e as conexões mais amplas em grupos sociais representam níveis interpessoais nos quais a cognição e a ação estão situadas (SMITH; SEMIN, 2004).

A Abordagem da CSS representa uma mudança na perspectiva tradicional dos estudos em CE. Na Abordagem da CSS, o ambiente social não é apenas uma fonte de “entrada de informação” para a realização do processamento interno do pensamento. A CSS considera a inter-relação dinâmica do empreendedor com o meio ambiente, como um processo interativo de causa e efeito, considerando como variáveis principais de análise: o indivíduo; o contexto; e a cognição. Nessa perspectiva, reforça-se a dimensão social da ação empreendedora que indica que a inserção em um determinado contexto pode ter impacto no desempenho empreendedor (AUTIO *et al.*, 2014).

No que tange à EE, os recursos disponíveis, o ambiente criado e a dinâmica de interação estabelecida podem influir para os resultados pretendidos (KLOFSTEN; JONES-EVANS, 2000; PITTAWAY; COPE, 2007). Para Pittaway e Cope (2007) a falta de um ambiente propício, tanto para o ensino do empreendedorismo quanto para a transferência de tecnologia e conhecimento, pode se tornar um fator inibidor para o desenvolvimento das regiões. Neste sentido, entende-se que há contextos que podem ser mais promissores para o fomento da CE.

Assim, o empreendedorismo desenvolvido em ambientes acadêmicos pode refletir um aspecto dinâmico e socialmente complexo da ação e interação dos indivíduos. Neste sentido, Universidades desempenham um papel intermediário chave como elos de conexão entre indivíduos e o meio, representando um tipo de “coordenação cognitiva” (FOSS; LORENZEN, 2009), com contexto atuando como regulador das ações empreendedoras.

Esta pesquisa parte do pressuposto que os estudos sobre empreendedorismo na Abordagem da Cognição Socialmente Situada (CSS) favorecem a análise da Educação para o Empreendedorismo (EE) desenvolvida em contextos acadêmicos. O ambiente em universidades pode potencializar o empreendedorismo pela interação com os recursos disponíveis no sistema, o que particularmente é útil para facilitar o reconhecimento ou criação de oportunidades e empreendimentos (VEDULA; YORK; CORBETT, 2019; THOMAS; SHARAPOV; AUTIO, 2018). Esse entendimento vai ao encontro dos estudos da CSS que também evidenciam a relevância das interações dinâmicas realizadas no ambiente para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, facilitando a identificação e criação de oportunidades e o crescimento das empresas.

Assim, entende-se que existem oportunidades de contribuição para os estudos em CE e EE com foco na compreensão das ações de intermediação das Universidades para o desenvolvimento do empreendedorismo. Em seu potencial de aplicação, este estudo, com a análise dos fundamentos relacionados a CE, vinculados a processos de interação realizados no contexto universitário, poderá contribuir para o conhecimento e aperfeiçoamento da EE em nível das Universidades.

Como forma de analisar as interações entre indivíduos e seu ambiente, os estudos sobre o empreendedorismo na Abordagem da CSS adotam quatro premissas propostas por Mitchell, Randolph-Seng e Mitchell (2011):

- a) a cognição é orientada para a ação, que considera a interatividade sistemática entre agente e ambiente para o processamento do pensamento (*action-oriented*);
- b) a cognição é incorporada, o que pressupõe que as habilidades sensório-motoras em interação com os ambientes, possam moldar o pensamento e a ação (*embodied*);
- c) a cognição é situada, utilizando o contexto comunicativo, relacional e de grupo para o desenvolvimento da cognição e da ação (*situated*) e;
- d) a cognição é distribuída por meio do conhecimento gerado no processo empreendedor e preservado por diversos meios (*distributed*). Esses princípios consideram a relação dinâmica entre o empreendedor e o ambiente e entre o pensamento e a ação, o que indica o esforço constante de adaptação das ações e a compreensão do papel socialmente situado do contexto.

O problema em foco nesta pesquisa alinha-se aos estudos do empreendedorismo na Abordagem da CSS e interroga sobre como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora de indivíduos?

Considerando esta problemática, apresentam-se, a seguir, os objetivos que norteiam esta investigação e a justificativa para sua realização.

O objetivo central do estudo é analisar como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da CE de indivíduos.

Os objetivos específicos são:

- a) identificar a configuração dos processos de ensino estabelecidos em uma Universidade para o desenvolvimento da EE;
- b) identificar como são articulados os elementos que configuram as práticas de ensino no contexto da EE em uma Universidade, composto por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais;
- c) descrever situações sociais vivenciadas em uma Universidade, que mobilizam os indivíduos para a ação.

Este estudo justifica-se pela oportunidade de contribuição aos estudos sobre EE em Universidades desde a CE sob Abordagem da CSS.

A EE é caracterizada por um amplo conjunto de iniciativas que são adotadas por instituições educacionais e estimuladas por formuladores de políticas públicas em

resposta à crença generalizada de que o empreendedorismo atua como um motor para a prosperidade econômica (LAUKKANEN, 2000; SHAH; PAHNKE, 2014). Inicialmente o objetivo principal da EE era incentivar os alunos a criar empreendimentos, porém, mais recentemente, houve uma mudança no foco para um conceito mais amplo que enfatiza o empreendedorismo como uma forma de pensar e se comportar (LEITCH; HAZLETT; PITTAWAY, 2012; MUSTAR, 2009; GREENE *et al.*, 2015). Assim, identifica-se a ampliação das funções da EE, de um escopo específico de criação de novos empreendimentos, para a incorporação de processos de desenvolvimento das capacidades empreendedoras do indivíduo para transformar ideias em ações.

Nesse contexto, as universidades são desafiadas a reorganizar a pesquisa (para abordar novos desenvolvimentos em tecnologia que requerem interdisciplinaridade e colaboração), a desenvolver missões e métodos educacionais (para atender às novas demandas para o desenvolvimento do capital humano) e a reconsiderar as maneiras pelas quais desenvolvem e trocam conhecimento (incluindo a dinâmica de interação com o meio) (YOUTIE; SHAPIRA, 2008). Assim, as universidades são incentivadas a encontrar maneiras eficazes de estimular atitudes, intenções e o comportamento empreendedor (NABI; BAGLEY, 1999; NABI; HOLDEN, 2008).

Nesta perspectiva a abordagem cognitiva torna-se explicativa para o desenvolvimento da EE pois pressupõe que indivíduos são capazes de desenvolver suas dimensões cognitivas por meio de experiências significativas que estão situadas e contextualizadas em um determinado ambiente (COSTA *et al.*, 2018; CORBETT *et al.*, 2007; THOMAS; RANDOLPH; MARIN, 2020). Isso significa que a cognição e a ação social podem ocorrer em um ambiente socialmente significativo, que neste trabalho será considerado como o contexto universitário. Nesses ambientes, há processos de EE que moldam as características dos indivíduos potencializando a noção de reconhecimento de novas oportunidades existentes no contexto interno e externo à universidade.

A dinâmica de interação presente nos processos de EE pode oportunizar a atenção a oportunidades, o que se caracteriza como o primeiro estágio do processo empreendedor (BARON; SHANE, 2007; HAYNIE *et al.*, 2010; SHANE, 2012; SHEPHERD, 2004). Isso sugere que condições situacionais presentes no contexto

universitário poderão ser articuladas para estimular a percepção dos empreendedores na busca de possíveis oportunidades de mercado.

A originalidade e a relevância deste estudo estão na contribuição para a compreensão sobre como as ações de EE intermediadas pelas universidades influenciam o desenvolvimento da CE de indivíduos, considerando o ambiente social e físico no qual estão inseridos. Os resultados permitirão identificar relações entre o contexto e a cognição empreendedora, por considerar que a criação de ambientes adequados para o estímulo desses processos possa gerar resultados positivos (ACS; AUTIO; SZERB, 2014; ADAMS, 2011; RADOSEVIC, 2007) para o empreendedorismo.

Nas seções que seguem serão desenvolvidos o referencial teórico, a metodologia de pesquisa, bem como a apresentação e discussão do caso de estudo, e as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta os conceitos e contribuições que embasam a discussão sobre o problema proposto. Para isso, a fundamentação teórica contempla estudos relacionados à temática da Cognição Empreendedora na Abordagem da Cognição Socialmente Situada (CSS) e à Educação Empreendedora (EE).

### 2.1 Cognição Empreendedora (CE) e a Abordagem da Cognição Socialmente Situada (CSS)

A CE define o modo como indivíduos observam o mundo, o que pode implicar no reconhecimento ou criação de oportunidades de negócios. Para Mitchell *et al.* (2002), a CE representa as estruturas de conhecimento que empreendedores usam para fazer avaliações, julgamentos ou decisões, envolvendo a identificação de oportunidades, criação de empreendimentos e crescimento da empresa. Shane e Eckhardt (2003) corrobora com este entendimento ao afirmar que o empreendedorismo surge de ações de pessoas específicas, com comportamentos que as diferem de não empreendedores, como em situações de identificação de oportunidades e criação de novos empreendimentos, com os riscos e incertezas inerentes.

As pesquisas iniciais sobre o tema CE concentraram esforços na busca de uma definição capaz de estabelecer a relação entre o conceito de cognição e o fenômeno do empreendedorismo (KATZ; SHEPHERD, 2003; KRUEGER, 2005), com a intenção de verificar se, efetivamente, o que diferencia empreendedores de outros indivíduos é a cognição (BARON, 2004). Com este propósito utilizaram-se abordagens da Psicologia Cognitiva, tais como: vieses e heurísticas (BRYANT, 2007); *scripts* (CORBETT *et al.*, 2007); crenças empresariais (KRUEGER, 2007). Considerou-se também a Abordagem da Cognição Social que considera as relações entre estímulos externos, estruturas, processos cognitivos e as respostas comportamentais observáveis (HAMILTON; OSTROM, 1994). Com o desenvolvimento dos estudos, essa abordagem conceitual passou a ser criticada e considerada limitada ou “estática” (GRÉGOIRE; CORBETT; MCMULLEN, 2011) para o entendimento do empreendedorismo.

Na análise da evolução do campo, os estudos iniciais foram úteis para estabelecer a base da CE, mas evidencia-se uma tendência para uma perspectiva mais dinâmica, em que o contexto social formado pelo ambiente físico e agentes sociais possa gerar relações significativas que potencializem o empreendedorismo. Essa perspectiva tem como base a Abordagem da CSS (GRÉGOIRE; CORBETT; MCMULLEN, 2011; MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; RANDOLPH-SENG *et al.*, 2015).

O conceito de CSS é antecedido pela abordagem da aprendizagem socialmente situada que introduz nas pesquisas no campo organizacional uma nova perspectiva para o entendimento de processos de aprendizagem, valorizando práticas sociais como comunidades de prática para o aprendizado e mudança organizacional (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2006). A aprendizagem situada consiste na interpretação ou criação de significado por meio das atividades cotidianas. Nessa perspectiva a aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável das práticas sociais dos indivíduos no dia a dia, ou seja, é um processo de interpretação da prática diária (LAVE; WENGER, 1991). Sendo assim, ela desloca a atenção do processamento da informação para os processos de participação e interação social, os quais fornecem e sustentam o contexto real de aprendizagem, desviando o foco do indivíduo como aprendiz em contextos formais para alguém que aprende como participante do contexto social (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

“A compreensão da aprendizagem como participação ativa foca a atenção na evolução do conjunto de relações e sua renovação constante” (LAVE; WENGER, 1991, p. 50). A articulação entre participação e aprendizagem dissolve a dicotomia entre atividade cerebral e corporal, entre contemplação e envolvimento, entre abstração e experiência: “pessoas, ações, e o mundo estão implicados em todos os pensamentos, expressões, conhecimento e aprendizagem” (LAVE; WENGER, 1991, p. 52). Isto pressupõe que “objetos sociais não apenas constituem o conteúdo do pensamento, mas também moldam o processo subjacente ao pensamento e ao comportamento” (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011, p. 774), o que se configura como a Abordagem da CSS.

Na perspectiva da CSS, bem como da aprendizagem situada, prevalece a visão dinâmica de que a cognição emerge na interação com uma mudança social e no ambiente físico (SEMIN; SMITH, 2002), com a adaptação constante aos requisitos

situacionais. Assim, a atividade cognitiva resultante é explicada em relação ao seu contexto. Neste aspecto, o contexto em que ocorre o processo de cognição precisa ser considerado para se identificar a influência da interrelação entre o ambiente (contexto), os artefatos (objetos) e indivíduos e/ou grupos sociais na organização dos processos mentais. Na CSS a informação não existe antes, mas emerge e é uma função da relação organismo-ambiente (HUTCHINS, 2006; ROTH; JORNET, 2014). Considera-se que as relações recursivas estabelecidas pelos indivíduos em ambientes sociais, tornam-se fator relevante para a formação do pensamento, influenciando a compreensão da realidade, o que pode fomentar o comportamento empreendedor.

Essa abordagem pode ser útil no desenvolvimento de uma teoria mais dinâmica do empreendedorismo a partir da ideia de que o “pensamento está para a ação” (RANDOLPH-SENG *et al.*, 2015). Isso significa que o desenvolvimento do processo cognitivo requer a interação sistemática entre indivíduos e o meio, o que implica na forma como os requisitos situacionais estão acessíveis aos agentes. Neste sentido, a CSS pressupõe que o pensamento subjacente ao empreendedorismo não é estático, mas dinâmico e situado, ocorre a pessoas específicas que atuam em uma variedade de ambientes, com vários graus de distribuição do pensamento por meio de mentes e ferramentas (MITCHELL; MITCHELL; RANDOLPH-SENG, 2014).

Nessa perspectiva a abordagem cognitiva no empreendedorismo tem sido muito útil, pois traz à tona a importância de considerar aspectos situacionais e processos cognitivos na pesquisa sobre empreendedorismo; porém, a suposição implícita é que o empreendedor está fazendo julgamentos (SASSETI *et al.*, 2018). Tais julgamentos quando considerados isoladamente, focam apenas a entrada de informação para a formação do pensamento, ao invés de evidenciar uma interação com o ambiente para a ocorrência do processo cognitivo. Neste aspecto, para uma compreensão clara do empreendedorismo, precisamos compreender como os empreendedores agem depois que eles fizeram um julgamento, e isso é importante principalmente porque “a diferença entre julgamento e ação é que há feedback adicional e esse feedback produz aprendizado e correção no processo ação” (FRESE, 2009, p. 478). Isso pressupõe a realização de um processo sistêmico de interação entre organismo e objeto como forma de gerar significado, modificando o comportamento e a ação de indivíduos. Nesse processo considera-se que muitas pessoas se tornam aptas com o tempo, pois aprendem que uma abordagem ativa

aumenta as chances de aprender, de controlar o ambiente, de atingir seus objetivos e de alcançar consequências positivas (SASSETI *et al.*, 2018). Abordagens ativas tornam possível ajustar a tarefa ao conhecimento de cada um, as habilidades e aptidões. Assim, o ambiente é feito para se adequar melhor à pessoa (FRESE, 2009).

A pesquisa em CSS deriva da premissa de que a cognição é: a) orientada para a ação - *action-oriented*; b) incorporada - *embodied*; c) situada - *situated*, e d) distribuída - *distributed*, o que pode servir como uma estrutura de ordenação que inclui e conecta diferentes abordagens para a pesquisa em cognição empreendedora (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011).

Vários estudos apresentaram elementos vinculados à CSS no que se refere a premissa de que a cognição é orientada para a ação, incorporada, situada e distribuída. Smith e Semin (2004) desenvolveram uma proposta de estudo na área da psicologia social integrando-a a cognição situada, o que denominaram de CSS. Mitchell, Randolph-Seng e Mitchell (2011) consideraram os estudos de Smith e Semin (2004) e de Cornelissen e Clarke (2010) para propor uma nova abordagem integrativa para os estudos em CE. Cornelissen e Clarke (2010, p. 552) destacam a ideia de que a criação de sentido é orientada para a ação na medida em que reflete um “processo em que indivíduos constroem significado enquanto falam”. Nesse sentido, a ação situada de falar com outras pessoas molda a própria cognição. Spivack, Mckelvie e Haynie (2014) forneceram evidências de que tanto as decisões organizacionais ou pessoais dos empreendedores podem sofrer influência de seus corpos e cérebro, incorporados em um ambiente. Para Mitchell e Shepherd (2012) a codificação física do conhecimento sobre a ação empreendedora (incorporação), pode ser impactada pelos processos compartilhados com outras pessoas, ligando o corpo e o cérebro. De Carolis, Litzky e Eddleston (2009) sugeriram que a rede social em que os indivíduos estão situados influencia sua ação empreendedora, sua cognição e seu pensamento. Esses autores afirmam que o capital relacional e as redes sociais aumentam a sensação de controle dos indivíduos auxiliando a criação de um novo empreendimento. West (2007) sugeriu que a cognição coletiva (em termos de tomada de decisão, percepção, etc.) molda a ação de uma forma que é única em relação a cognição do indivíduo, demonstrando a natureza distribuída da cognição.

Na análise da evolução da literatura no campo da CE, é possível identificar a necessidade de criação de elos entre as premissas da CSS (orientada para a ação, incorporada, situada, distribuída) (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011)

que se apresentaram até o momento, de forma implícita e fragmentada (RANDOLPH-SENG *et al.*, 2015).

Isto significa que a Abordagem da CSS pode ser utilizada para auxiliar a compreensão das pesquisas no campo da CE, considerando desde o processo inicial de investigação até os trabalhos mais recentes, devido a sua dinâmica de análise (RANDOLPH-SENG *et al.*, 2015). Assim, devido a evolução da CE como campo de pesquisa, torna-se oportuno realizar uma reorganização da pesquisa atual em torno de uma conceituação mais dinâmica, adotando a pesquisa sobre CSS a fim de oferecer uma estrutura mais abrangente. Considerar a CE na Abordagem da CSS permite compreender melhor o comportamento empreendedor de maneira mais dinâmica e mutável, entendendo como e por que certas ações são tomadas, como e por que toda a situação evolui à medida que há sucessivas interações entre indivíduos e o meio e como esse processo influencia o comportamento empreendedor (SASSETI *et al.*, 2018). Portanto, o estudo da CE seguindo a Abordagem da CSS permite levar em conta não apenas os recursos internos e mentais do empreendedor, mas também as situações reais que a maioria dos empreendedores experimenta.

Para os autores Mitchell, Randolph-Seng e Mitchell (2011), a cognição orientada para a ação, captura avaliações positivas ou negativas, ou motivações em direção a um objeto ou conceito; a cognição incorporada, consiste na inter-relação entre o cérebro físico e o indivíduo para capturar como o corpo molda a mente; a cognição situada, captura o contexto comunicativo, o contexto relacional e o contexto do grupo em que ocorrem a cognição e a ação; e, por fim, a cognição distribuída, capta a variedade de situações em que ocorre a distribuição da cognição entre os agentes sociais e o meio ambiente.

Para Robbins e Ayedede (2009), as interações realizadas entre mente, corpo e o mundo externo, as quais denominam de “descarregamento cognitivo”, orientam os indivíduos para a ação. Esse processo consiste em transformar um problema complexo e abstrato em uma tarefa visual, possibilitando que o indivíduo manipule fisicamente o referido objeto até encontrar uma solução. Dessa forma, para a resolução de um problema identificado, torna-se necessário a utilização dos recursos disponíveis no ambiente como suporte cognitivo. Quando os empreendedores interagem com os objetos na forma de projetos e/ou processos, bem como com os objetos materiais na forma de produtos ou bens (NICOLINI *et al.*, 2012), eles seguem o princípio da descarga cognitiva, convertendo problemas em tarefas visuais para

manipular materialmente o próprio objeto. Assim, a aprendizagem emerge dos processos de pensamento iniciados pela interação com esses objetos (DEW *et al.*, 2015).

“Embora muitos aspectos da cognição tenham sido discutidos na literatura - por exemplo, como montar um produto colocando as peças na ordem e relação que precisam ter no item acabado” (WILSON, 2002, p. 629) apenas relacionam-se periféricamente ao empreendedorismo, pois abordam o fenômeno sob o aspecto epifenomenológico. A descarga cognitiva, que concretiza o pensamento em uma ação, torna-se relevante no processo de aprender fazendo. Nesse aspecto, identifica-se a função desempenhada por materiais e objetos, como produtos físicos (por exemplo, o computador ou smartphone) que são fontes de interesse e facilitam muitas tarefas diárias que não poderiam ser desempenhadas com facilidade sem o seu uso. Assim, destaca-se a inserção da atividade empreendedora no ambiente físico, considerando a função que objetos específicos possuem para o desenvolvimento da cognição empreendedora (DEW *et al.*, 2015).

Drew *et al.* (2015) considera que o cérebro humano tem notáveis capacidades de simulação mental, ou seja, imaginação. No entanto, estas capacidades são limitadas pela capacidade de memória de curto prazo do cérebro. Por este motivo, torna-se mais viável e lógico construir um protótipo para manipulá-lo, do que criar um modelo interno abstrato e complexo (KLEMMER *et al.*, 2003). Este processo de interação entre mente, corpo e mundo externo pressupõe a ocorrência de aprendizado, o qual surge da manipulação de objetos materiais que auxiliam o processo do pensamento.

Pressupõe-se que a cognição depende não apenas do cérebro, mas também do corpo e ambiente (ROBBINS; AYEDEDE, 2009). A ideia de que a cognição surge das interações corporais com o mundo, denomina-se cognição incorporada (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011). A cognição incorporada considera tanto as realidades biológicas do corpo de um indivíduo quanto a maneira como essas realidades se desenvolvem através da interação com o conteúdo e o contexto ambiental do indivíduo (MARKMAN; GENTNER, 2001). O tema da incorporação sugere que a cognição depende do cérebro e do corpo físico, onde, em essência, o corpo molda a mente (SMITH; SEMIN, 2004). Cornelissen e Clarke (2010, p. 547) explicam que “a criação indutiva de significado metafórico é direcionada e restringida, por meio das ações humanas que envolvem movimento físico na

manipulação de um objeto”, como forma de fomento para um novo empreendimento. Quando indivíduos utilizam um artefato ou objeto para facilitar a realização de uma tarefa, como o uso de uma calculadora para realização de operações matemáticas, por exemplo, estão necessariamente dependendo do cérebro e do corpo físico para tal ação, o que impacta diretamente no desenvolvimento do processo cognitivo. Este processo não poderia ser realizado no tempo e nas condições situacionais expostas, se o uso de tal objeto não fosse incorporado ao ambiente.

A incorporação torna-se um foco na literatura de cognição empreendedora (THOMAS; RANDOLPH; MARIN, 2020). Utilizando um experimento de campo, por exemplo, Mitchell e Shepherd (2012) mostraram que a codificação do conhecimento em contextos empresariais requer a recodificação física da informação em vez de apenas falar em voz alta, e influencia se o conhecimento é compartilhado, ligando assim o corpo físico ao cérebro (THOMAS; RANDOLPH; MARIN, 2020).

Os estímulos recebidos do ambiente, de objetos e elementos sociais, são percebidos pelo indivíduo através de seus sentidos, conforme afirmam Robbins e Ayedede (2009). Para os autores nossas capacidades sensoriais e motoras dependem do funcionamento de outras partes do corpo, tais como os órgãos sensoriais, o sistema musculoesquelético e partes relevantes do sistema nervoso periférico (por exemplo, nervos sensoriais e motores), para promover a ação com significado. Sem o “sentir” e o “agir” para fundamentá-lo, o pensamento é vazio. Este foco, na base sensório-motora da cognição, “influencia a concepção tradicional de arquitetura cognitiva” (ROBBINS; AYEDEDE, 2009, p. 4). Isto significa que a cognição depende, fortemente, das capacidades sensório-motoras (corporificação), tais como a pesquisa visual, reconhecimento de padrões e manipulação de objetos (ROBBINS; AYEDEDE, 2009). Para Wilson (2002), as capacidades sensório-motoras podem ser exercidas de forma on-line ou off-line.

O processamento sensório-motor on-line ocorre quando nos envolvemos ativamente com o ambiente de tarefas atual, absorvendo a entrada sensorial e produzindo a saída através de atividade motora. O processamento off-line ocorre quando nos desviamos do ambiente atual para planejar, relembrar, especular, sonhar acordado ou pensar além do momento atual. A distinção é importante porque, somente no caso on-line, é plausível que as capacidades sensório-motoras sejam dependentes do corpo. Já, para o funcionamento off-line, presumivelmente, tudo o que se precisa é um cérebro funcional (ROBBINS; AYEDEDE, 2009).

Porém, ao invés de tentarmos armazenar mentalmente e manipular todos os detalhes relevantes sobre uma situação, nós armazenamos e manipulamos estes detalhes fisicamente no mundo, na própria situação (WILSON, 2002). Por este motivo, artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais tornam-se elementos fundamentais para o processamento do pensamento, o que denota a importância que a articulação de tais elementos possui para o processo cognitivo. Dessa forma, não é suficiente olhar para o que acontece dentro dos organismos individuais; precisamos considerar também as transações complexas entre mentes incorporadas e o mundo da incorporação (ROBBINS; AYEDEDE, 2009). Esta é a premissa básica da Abordagem da CSS, o que torna fundamental a percepção de que necessitamos do ambiente externo, das pessoas e de elementos sociais, como forma de tornar o processo empreendedor dinâmico, relevante e interativo. “[...] muitos dos complexos comportamentos humanos não exigem a representação interna do mundo e seus conteúdos, ao contrário, estruturas no ambiente explicam as estruturas do comportamento” (WOLFF; JORNET, 2014, p. 466). Isto significa que “saber não indica representar mentalmente fatos e regras sobre o mundo, mas se refere a como um organismo funciona no mundo” (WOLFF; JORNET, 2014, p. 467).

Considera-se que o pensamento está incorporado no contexto em que ocorre, o que se caracteriza como cognição situada (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011). Como grande parte do contexto é social e dinâmico – mudando à medida que as pessoas envolvidas agem e interagem entre si e com o ambiente físico – as cognições situadas nos ambientes tendem a ser transitórias, surgindo como as interações das estruturas cognitivas existentes (esquemas) em um contexto momentâneo (ELSBACH; BARR; HARGADON, 2005). A cognição situada considera o contexto de um indivíduo situado em um ambiente do mundo real que afeta a percepção, bem como a ação envolvida em uma atividade cognitiva (DEW *et al.*, 2015; MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011). Assim, a cognição situada resulta da interação entre as mentes e os ambientes, onde o pensamento reside em sua interação recursiva (ELSBACH; HARGADON, 2005). Assim, como um processo contínuo e um resultado temporalmente limitado, infere-se que a cognição situada faz a mediação entre as estruturas de conhecimento inerentes dos indivíduos e as particularidades concretas do cenário contextual (ELSBACH; HARGADON, 2005). O trabalho com foco na camada social da cognição situada concebe a CSS como

“representações e processos mentais que fundamentam julgamentos e comportamentos sociais” (SMITH; SEMIN, 2007, p. 132).

A cognição situada argumenta que o contexto conversacional imediato e interativo, as relações com outros indivíduos e nossas associações mais amplas em grupos sociais representam três níveis interpessoais nos quais a cognição e a ação estão situadas: (a) contexto comunicativo, (b) contexto relacional e (c) contexto do grupo (SMITH; SEMIN, 2004).

Em uma visão situada, dar uma descrição de um comportamento positivo ou negativo de um indivíduo é apenas adaptativo e significativo se servir a uma função comunicativa. A comunicação molda e até constitui fundamentalmente a cognição, tornando-a verdadeiramente social (SMITH; SEMIN, 2007). Cornelissen e Clarke (2010, p. 543) afirmam que o raciocínio analógico ou metafórico indutivo vincula o cérebro e o ambiente na produção de ideias para novos empreendimentos e, mais especificamente, as “circunstâncias e objetos materiais podem desencadear ou ancorar verbalmente a produção de imagens ou cenários conceituais para um empreendimento”. Na cognição situada identifica-se que situações e contextos comunicativos influenciam amplamente o pensamento e a ação social (SMITH; SEMIN, 2007).

O contexto relacional surge na pesquisa em empreendedorismo, sugerindo que as redes sociais (DE CAROLIS; SAPARITO, 2006) e mentoria (OZGEN; BARON, 2007) afetam a identificação de oportunidades. Para Smith e Semin (2007) a percepção dos indivíduos em relação a julgamentos e comportamentos sociais são extremamente maleáveis e sensíveis aos detalhes das situações sociais vivenciadas. Isso pressupõe que a cognição é adaptativa ao relacionamento com os indivíduos, pois reflete os motivos sociais do interlocutor e as relações com outras pessoas em uma situação, em vez de representar esquemas abstratos e estáveis (SMITH; SEMIN, 2007).

No nível do contexto do grupo, Shepherd e Krueger (2002) explicam como as percepções do grupo sobre a identificação de oportunidades afetam as intenções empreendedoras. Esta perspectiva reflete as maneiras pelas quais a cognição é socialmente habilitada e distribuída no grupo por meio da comunicação (HUTCHINS, 1995). Para Smith e Semin (2007) muitas tarefas, como realizar uma cirurgia cardíaca ou navegar em um grande navio, suplantam as capacidades de um indivíduo e requerem a operação colaborativa de um grupo que tem uma realidade compartilhada

facilitando a coordenação de suas ações. Em tais situações, a cognição deve ser encontrada na comunicação colaborativa, e não na cabeça de um único indivíduo (SMITH; SEMIN, 2007).

Com relação ao impacto do contexto social, “a racionalidade de alguém depende em todos os pontos da complexa estrutura causal e informacional do mundo empírico; e que a racionalidade está firmemente enraizada no mundo fora da mente” (MILLIKAN, 2009, p. 181). Com base na análise realizada por Randolph *et al.* (2020), identifica-se uma oportunidade de definir claramente que parte de um contexto situado é percebido como dentro e fora da mente empreendedora. Tal compreensão parece ser importante para desenvolver mais insights sobre o processo de empreendedorismo, uma vez que a pesquisa encontrou o possível impacto do contexto externo situado nas formações de trocas empreendedoras (MITCHELL; MITCHELL; RANDOLPH-SENG, 2014).

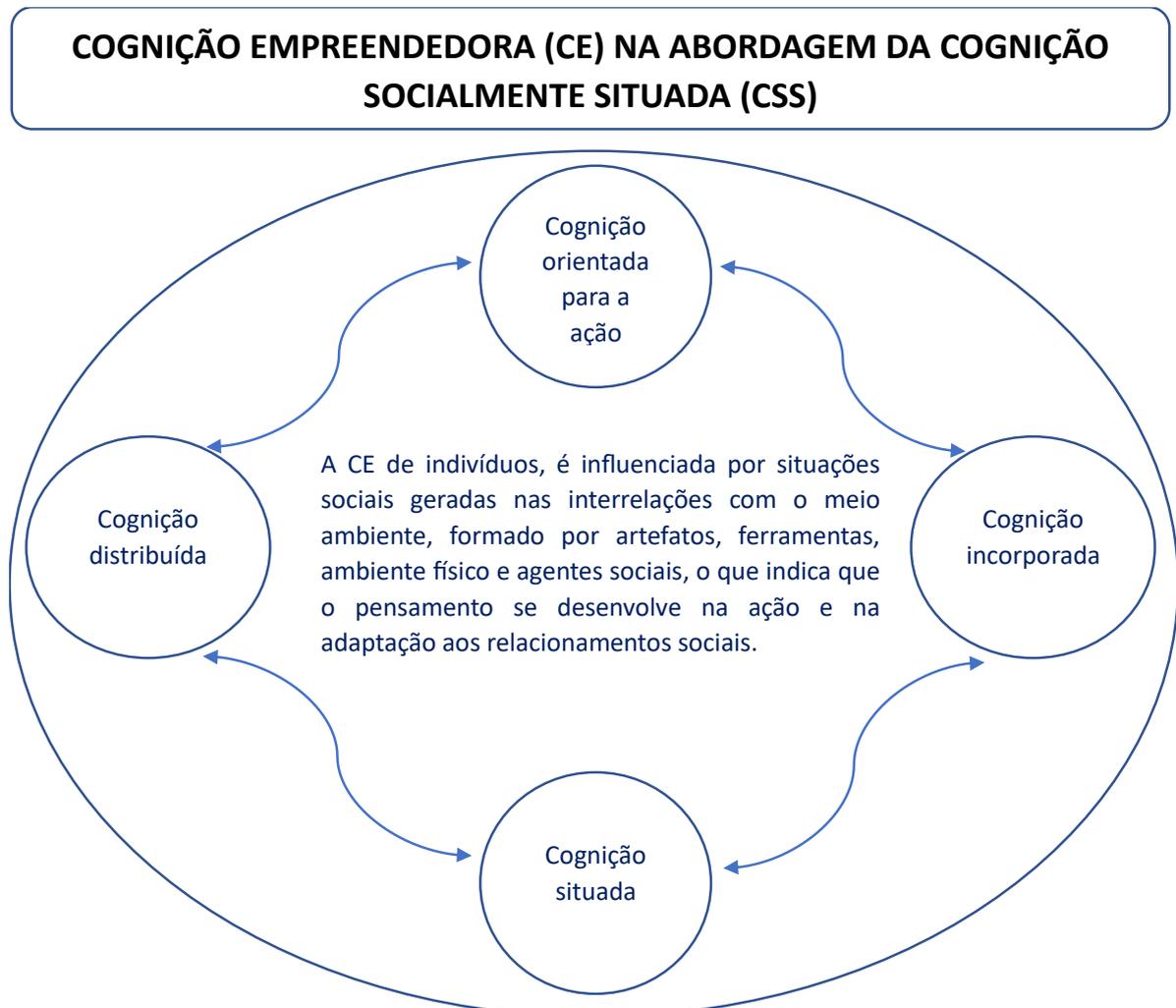
Em um contexto situado, as habilidades e os recursos quando mobilizados por múltiplos atores (grupos sociais), podem gerar impulsos que potencializam as habilidades dos indivíduos (KARNØE, 1996). Em outras palavras, a agência empreendedora está distribuída entre os atores (GARUD; KOTHA, 1994; TSOUKAS, 1996; GIRARD; STARK, 2001). A ideia de cognição distribuída sugere que a cognição é distribuída entre agentes sociais e meio ambiente (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011). Cada ator distribuído possui “partes dispersas de conhecimento incompleto e frequentemente contraditório”. Assim, o acúmulo de insumos de múltiplos atores gera ocasiões (HUGHES, 1983) que podem oportunizam benefícios mútuos entre os pares. Essa perspectiva adota uma visão socializada dos atores, o que se encontra de maneira escassa na literatura tradicional sobre empreendedorismo. A lógica da cognição distribuída baseia-se na premissa de que a cognição é dispersa por vários agentes (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; SMITH; SEMIN, 2004; HUTCHINS, 1995), colocando assim em primeiro plano a camada social da cognição (DEW *et al.*, 2015). Como o empreendedorismo normalmente envolve transbordamentos de outros indivíduos em sistemas sociais (UZZI, 1997), a atividade cognitiva ocorre principalmente fora da cabeça dos indivíduos, atribuindo importância à propriedade da cognição no nível do sistema (DEW *et al.*, 2015).

Cornelissen e Clarke (2010, p. 542) definem cognição distribuída por meio da dinâmica da criação de sentido considerando que “o contexto social da fala e

interações com outras pessoas afetam a construção de significado sobre um novo empreendimento”. Eles afirmam que o contexto social influencia os processos de uso e cognição da linguagem por meio da interação dos empreendedores com outras pessoas, o que agrega significado e torna-se essencial para o sucesso de um empreendimento. Na literatura sobre empreendedorismo, West (2007) desenvolveu a noção de que a cognição coletiva é distinta da cognição individual e enfatizou sua importância na formação de um empreendimento empresarial (tanto em termos de ação e desempenho da empresa). Da mesma forma, os resultados que apoiam a noção de consistência na cognição empreendedora através das culturas (MITCHELL *et al.*, 2000) ilustram a cognição distribuída como conhecimento compartilhado.

A Figura 1 a seguir apresenta a síntese dos pressupostos teóricos relacionados a CE na Abordagem da CSS:

Figura 1 - Síntese pressupostos teóricos da CE na Abordagem da CSS



Fonte: Elaborado pela autora.

A revisão da teoria da CE na abordagem da CSS possibilitou a definição do foco deste estudo que possui como objetivo geral a análise de como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora de indivíduos. Para este fim, identificou-se as temáticas relacionadas a CSS (Orientada para a ação; incorporada; situada e distribuída) como uma perspectiva dinâmica do processo de desenvolvimento da CE, a partir das experiências de indivíduos que interagem em Ecossistemas de Educação Empreendedora (EEE), o que norteou o presente estudo, permitindo a definição dos respectivos elementos de análise, em consonância com os objetivos propostos nesta tese, bem como dos parâmetros para a coleta de dados primários e secundários. Neste sentido, partiu-se do pressuposto que na CSS (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011) “o pensamento está para a ação”, o que significa que as interações realizadas em contextos específicos impactam a cognição de indivíduos. Para Randolph *et al.* (2020) a percepção do mundo exterior está de acordo com a forma como esse mundo se relaciona com a pessoa, o que pode auxiliar na compreensão e no mapeamento dos processos cognitivos dos empreendedores, agregando valor aos estudos em CE.

## **2.2 Educação empreendedora e o contexto universitário**

As universidades desempenham um papel central nos sistemas econômicos (GUERRERO; CUNNINGHAM; URBANO, 2015), pois geram e transferem novos conhecimentos, desenvolvem capital humano qualificado e fomentam o desenvolvimento de uma sociedade empreendedora (AUDRETSCH, 2014). Com este objetivo criam ambientes promissores para a educação empreendedora e para o apoio aos alunos no desenvolvimento do conhecimento empreendedor (HAASE; SCHLÄGER, 2011; SOUITARIS; ZERBINATI; AL-LAHAM, 2007). Contexto, universidades de alto desempenho possuem a capacidade não apenas para desenvolver, adquirir e usar o conhecimento empreendedor, mas também para amente avançar, distribuir e recombinar este ativo (YOUTIE; SHAPIRA, 2008).

A educação empreendedora nas universidades caracteriza-se por um processo educacional que visa desenvolver habilidades empreendedoras, bem como as atitudes, comportamentos, valores e intenções dos indivíduos (FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006; MWASALWIBA, 2010). A educação para o empreendedorismo contempla cursos, programas e processos pedagógicos

oferecidos aos alunos para o desenvolvimento de seus traços, atitudes e habilidades empreendedoras (BAE *et al.*, 2014; FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006). Fayolle, Gailly e Lassas-Clerc (2006) definem os Programas de Educação Empreendedora (PEEs) como qualquer programa pedagógico ou processo de educação que desenvolve atitudes, habilidades empreendedoras e qualidades pessoais nos indivíduos. Projetado para capacitar empreendedores e não empreendedores com ferramentas necessárias para empreender um novo negócio, os PEEs estão crescendo internacionalmente (DIN; ANUAR; USMAN, 2016; LI; ZHANG; MATLAY, 2003; KATZ; SHEPHERD, 2003; VANEVENHOVEN; LIGUORI, 2013; SEIKKULA-LEINO; RUSKOVAARA, 2010), tendo como objetivo principal o aumento da quantidade e da qualidade dos empreendedores (MATLAY, 2005), a influência no comportamento empreendedor (ISAKSEN, 2006), e o fomento de resultados empresariais positivos (MATLAY, 2008).

Desde o primeiro curso de empreendedorismo desenvolvido na Escola de Negócios de Harvard em 1947, os programas de educação empreendedora no ensino superior têm crescido rápido e globalmente (KURATKO, 2005; SOLOMON, 2007). Este crescimento reflete o aumento do reconhecimento dos PEEs desenvolvidos pelas universidades, como forma de fomentar o potencial dos resultados empresariais (NABI; LIÑÁN, 2011; RIDEOUT; GRAY, 2013). Em meio a essa expansão de iniciativas e cursos permanece o desafio de consolidar a legitimidade acadêmica do empreendedorismo (KURATKO, 2005).

Neste sentido, identificam-se ao longo do tempo, pesquisas que investigaram ações de estímulo ao empreendedorismo em ambientes de ensino (NABI *et al.*, 2017; FAYOLLE; GAILLY, 2015). Muitos desses estudos concentraram seus esforços para estabelecer medidas de impacto subjetivo de curto prazo, como a investigação de atitudes e intenções empreendedoras, ao invés da perspectiva de longo prazo, como a criação de empreendimentos, comportamento empreendedor e desempenho dos negócios (GARAVAN; O'CONNOR, 1994; HENRY; HILL; LEITCH, 2005; PITTAWAY; COPE, 2007). Outras análises sugeriram que o impacto de PEEs sobre atitudes e comportamentos são ambíguos por apresentarem tanto resultados positivos quanto negativos (DICKSON; SOLOMON; WEAVER, 2008; FAYOLLE, 2013; MARTIN; MCNALLY; KAY, 2013; THOMPSON; JONES-EVANS; KWONG, 2010).

Zeithaml e Rice (1987) desenvolveram um estudo sobre a implantação de um projeto teste referente a uma metodologia de ensino para o empreendedorismo em

algumas das universidades pioneiras em educação empreendedora nos EUA, descrevendo a metodologia, o processo de implementação e principais resultados obtidos, o que indicou a existência de potencial para impulsionar o espírito empreendedor entre os alunos. Robinson e Hayes (1991) acreditavam que havia falta de profundidade na maioria dos PEEs iniciados, embora concordassem com a evolução das iniciativas no campo. Katz e Shepherd (2003), em sua cronologia detalhada sobre a educação empreendedora americana (período entre 1976 e 1999), utilizou indicadores de análise como cursos, infraestrutura e publicações, concluindo que a educação para o empreendedorismo estava tendo sucesso além das previsões passadas. O autor considerou o alcance da legitimidade na área, porém indicou a existência do perigo relacionado a “complacência com o sucesso”, pois os pesquisadores do campo do empreendedorismo poderiam estar esquecendo da mentalidade anterior que ajudou a alimentar o significativo crescimento no campo. Neste contexto, Kuratko (2005) concordou com Kartz e Shepherd (2003) ao afirmar que a EE havia atingido alguma legitimidade, mas indicou a existência de desafios críticos a serem superados. O autor argumentou que o empreendedorismo ainda necessitava de maturidade na busca por respeitabilidade e liderança, considerando que o campo ainda precisava evoluir em áreas como pesquisa e publicações, desenvolvimento do corpo docente, uso das tecnologias, integração entre empreendedores e acadêmicos.

Matlay (2008) forneceu uma visão adicional sobre o impacto da educação para o empreendedorismo sobre os resultados empresariais, sugerindo que não há uma constatação direta relacionada com o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos. Alguns autores corroboram com esta afirmação indicando que o impacto da educação para o empreendedorismo é pouco claro (PITTAWAY; COPE, 2007) e pode não colaborar com o desenvolvimento de habilidades e motivação empreendedora (O’CONNOR, 2012). A literatura relacionada a educação empreendedora demonstra que prevalecem os estudos que destacam variáveis como: habilidades, conhecimentos, atitudes (MATLAY, 2008), carreiras de pós-graduação (NABI; LIÑÁN, 2011; TAATILA, 2010), autoeficácia, intencionalidade (DIN; ANUAR; USMAN, 2016), competitividade (JONES; IREDALE, 2010) e aprendizagem prática em detrimento a uma visão contextualizada dos estímulos da EE em ambientes de ensino.

Nesta perspectiva, constata-se que permanecem as divergências relacionadas ao conceito sobre o que é a educação empreendedora e o que pretende realizar (GIBB, 2008). Essas dificuldades conceituais e contextuais têm contribuído para um fragmentado e crescente debate sobre o impacto da educação para o empreendedorismo (MATLAY; CAREY, 2007). Fayolle e Gailly (2008) afirmam que os PEEs raramente utilizam estruturas ou modelos de ensino em comum, pois não há uma consolidação sobre as práticas de educação no campo. Assim, Maritz e Brown (2013) corroboram com este posicionamento afirmando que devido a diversidade de abordagens e objetivos a temática sobre os PEEs torna-se fragilizada necessitando de aprofundamento e sistematização de seus conceitos.

### 2.2.1 Modelos em educação para o empreendedorismo

A identificação de modelos no campo da educação para o empreendedorismo torna-se uma tarefa difícil, devido a diversidade de abordagens utilizadas nas pesquisas, bem como pelas diferenças nos objetivos e significados associados às palavras que descrevem programas e iniciativas educacionais. Estudos desenvolvidos no campo demonstram uma diversidade nos conteúdos, pedagogias e currículos ofertados nos programas de EE (FAYOLLE, 2013; PITTAWAY; COPE, 2007), apresentando resultados consideravelmente variáveis (NAIA *et al.*, 2014). Até a década de 1980, muita confusão foi feita entre os termos “educação empreendedora” e “educação para pequenas empresas”, principalmente por causa de uma sobreposição entre os dois respectivos campos de pesquisa (WATSON, 2001). Com a evolução dos estudos, houve uma busca pela identificação dos benefícios gerados pela EE, porém os resultados não foram expressivos devido à má interpretação causada por deficiências metodológicas no desenho das pesquisas (FAYOLLE, 2013; RAUCH; HULSINK, 2015). Também verificam-se lacunas teóricas relacionadas a limitação conceitual sobre o impacto causado pela EE e pelo escasso conhecimento sobre os fatores contingenciais que moldam os resultados dos processos educacionais (BAE *et al.*, 2014; MARTIN; MCNALLY; KAY, 2013). Assim, apesar do grande interesse na educação para o empreendedorismo, sua implementação nas universidades tem se mostrado uma tarefa desafiadora (NELSON; LUMSDAINE, 2008; MORRIS; KURATKO; PRYOR, 2014).

As abordagens relacionadas a educação para o empreendedorismo, apresentam-se por meio de uma série de objetivos e de diferentes etapas que costumam incluir ações durante todo o sistema educacional (LIÑÁN, 2007). Alberti, Sciascia e Poli (2004), discutem as questões-chave para a educação empreendedora, propondo um modelo que contempla a diversidade de públicos e objetivos, os conteúdos dos cursos de empreendedorismo, os métodos a serem adotados e a importância da sua avaliação. Para os autores, as cinco questões apresentadas estão todas interrelacionadas, considerando que os objetivos educacionais dependem do público de aprendizagem (a); a avaliação pode ser feita apenas se os objetivos forem fixos (b); os conteúdos podem ser definidos apenas após a definição dos objetivos (c) e dependendo da audiência (d); os métodos pedagógicos podem ser escolhidos dependendo do conteúdo (e) e públicos (f); e a avaliação depende de ambos os conteúdos (g); e métodos pedagógicos (h).

Pittaway e Cope (2007) avançam na discussão, contemplando uma visão ampliada do processo de educação empreendedora. Enquanto Alberti, Sciascia e Poli (2004) identificam elementos interrelacionados presentes no contexto interno do processo educacional, Pittaway e Cope (2007) propõem uma estrutura temática com escopo ampliado, destacando uma série de fatores e temas dentro do ambiente institucional que irão influenciar um indivíduo e suas capacidades. Esses fatores foram considerados como o “contexto empreendedor universitário”. Eles incluem a infraestrutura da instituição, o quadro docente e as políticas de comercialização empregadas. Esses elementos contextuais podem ter uma influência indireta na forma, natureza e eficácia do comportamento empreendedor de um indivíduo (PITTAWAY; COPE, 2007). Outros fatores contextuais, que são vistos como importantes são aqueles que estão na interface entre a instituição e outras organizações, o que inclui o empreendimento acadêmico; atividades de extensão; interações aluno-empendedor; e a gestão de atividades de desenvolvimento. O outro nível de análise identificado pela estrutura temática é o contexto do programa, que considera as discussões e debates sobre a pedagogia apropriada; o papel das atividades extracurriculares; a influência das filosofias departamentais e vocações estudantis na forma e na natureza da educação para o empreendedorismo; o nível de orientação do aluno; e o nível de capacidade que os alunos exibem.

Liñán (2007) diferencia-se das proposições anteriormente apresentadas, por utilizar uma perspectiva processual para a EE, analisando como as intervenções

educacionais tornam-se agentes no processo empreendedor. Para demonstrar sua proposição, indicou os diferentes tipos de atividades relacionadas a educação empreendedora e onde exercem seu maior efeito. Conforme o autor, a educação para o empreendedorismo exerce sua maior influência sobre o processo empreendedor quando as modalidades de “conscientização” e “dinamismo empreendedor” são integradas. Nesse sentido, destacam-se as seguintes ações: disseminação dos papéis e aspectos do empreendedorismo relacionados aos problemas normalmente enfrentados; identificação das habilidades utilizadas pelos empreendedores; e apresentação das etapas relacionadas ao desenvolvimento e processos presentes nas empresas.

Fetters *et al.* (2010) integram as pesquisas no campo da educação empreendedora sob uma perspectiva macro, utilizando uma abordagem crítica que considera a existência de um ecossistema empreendedor baseado na Universidade, analisando como enquadrar, projetar, lançar e manter os esforços na área do empreendedorismo. Com esse propósito, realizaram um estudo aprofundado de seis ecossistemas de empreendedorismo baseados em universidades da América do Norte, América Latina, Europa e Ásia, definindo sete fatores de sucesso: a) visão, engajamento e patrocínio da liderança sênior; b) forte liderança programática e docente; c) compromisso sustentado por um longo período de tempo; d) comprometimento de recursos financeiros substanciais; e) compromisso com a inovação contínua no currículo e programas; f) infraestrutura organizacional apropriada; e g) compromisso com a construção de uma empresa ampliada e com a obtenção de massa crítica. Os autores argumentam que os aspectos relevantes de um ecossistema de empreendedorismo baseado na universidade são o alinhamento de objetivos institucionais, o acesso ao campus e outros recursos regionais, coordenação de iniciação para a pesquisa e a participação da comunidade empresarial e dos governos locais (FETTERS *et al.*, 2010). Como dimensões necessárias para um ecossistema empreendedor baseado na universidade consideram a governança, a inovação, a infraestrutura e a cultura. Nessa perspectiva, o ecossistema empreendedor baseado na universidade inclui vários níveis de indivíduos (aluno, corpo docente, equipe, profissional e administração), grupos (corpo docente, estudantes), organizações (incubadoras, centros), eventos e interesses comunitários titulares (governo, formuladores de políticas, indústria, financiadores). O enfoque central desta proposta considera as atividades internas do

empreendedorismo que ocorrem em torno dos currículos, atividades extracurriculares e ações de pesquisa.

Considerando uma visão sistêmica, porém diversa a abordagem de ecossistema empreendedor, Neck e Greene (2011), propôs um modelo para a EE onde prioriza-se a dinâmica de criação, aplicação e ação do conhecimento. Os autores consideram que parte das abordagens e os modelos existentes para a educação empreendedora universitária são baseadas em uma realidade passada, onde a história muitas vezes previa o futuro. No entanto, afirmam que o empreendedorismo se refere às ações futuras, na busca por novas oportunidades em um contexto de incertezas, o que refuta as abordagens preditivas. Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Neck e Greene (2011) propôs a discussão da educação empreendedora como um método, o que considera a forma de pensar e agir dos indivíduos e requer o uso, a aplicação e a ação do conhecimento (NECK; GREENE, 2011). Para a definição da proposta, foram analisadas três abordagens relacionadas a educação empreendedora que são: abordagem dos traços, abordagem centrada no processo de criação de empresas e a abordagem cognitiva.

Parte da literatura sobre empreendedorismo desenvolveu-se em torno da abordagem dos traços, que considera os estudos das características e personalidade dos empreendedores (BROCKHAUS; HORWITZ, 1986; MINER, 1996; MOUNT; BARRICK; STRAUSS, 1994). No entanto, essa abordagem é também criticada e cede lugar aos estudos sobre educação para o empreendedorismo. Na abordagem dos traços, o empreendedor é considerado como alguém dotado de capacidades inatas que colaboram para o seu sucesso, reforçando a ideia de que o empreendedorismo não pode ser ensinado. Parte dos estudos que utilizam a abordagem dos traços baseia-se no trabalho desenvolvido por McClelland (1965) sobre empreendedores. Brockhaus e Horwitz (1986) corroboraram com estes estudos ao revisarem a literatura sobre a abordagem dos traços, concluindo que existem quatro tipos principais de personalidade nos indivíduos: a) necessidade de realização; b) locus interno de controle; c) alta propensão a assumir riscos; e d) tolerância para ambiguidade. Bird e Jelinek (1989) ratificaram esta ideia ao afirmarem que os empreendedores de sucesso se distinguem dos malsucedidos pela utilização de seus locus de controle (GADDAM, 2008). Frese (2009) afirma que a necessidade de realização, o locus de controle, a capacidade de assumir riscos são atributos importantes da personalidade. Karabulut (2016) colabora com esta afirmação ao mencionar que o locus interno de controle,

a necessidade de realização, a tolerância ao risco e o alerta empreendedor são dimensões relacionadas aos traços de personalidade estimulam o indivíduo a desenvolver a intenção empreendedora.

Embora a abordagem dos traços apresente o empreendedor como alguém dotado de capacidades inatas, Neck e Greene (2011) refutam essa ideia, ao afirmarem que o empreendedorismo pode ser desenvolvido por meio de métodos educacionais. Essa abordagem concentra-se na ideia de que se um processo definido para o empreendedorismo for seguido corretamente, a probabilidade de risco diminuiu, aumentando o sucesso dos empreendimentos (NECK; GREENE, 2011). Assim, cria-se um vínculo entre o planejamento e a previsão, permitindo o desenvolvimento de um processo que contemple etapas pré-definidas e lineares, atendendo a necessidade por uma abordagem preditiva.

Neck e Greene (2011) analisaram a abordagem cognitiva, que apresenta um formato mais dinâmico e reconhece o potencial do indivíduo para aprender a pensar empreendedora. Essa abordagem reconhece não apenas a pesquisa anterior que se concentrava nas características do indivíduo, mas também o papel interativo do empreendedor no processo. Neste sentido, Mitchell *et al.* (2002, p. 97) consideram as cognições empreendedoras como “estruturas de conhecimento que as pessoas usam para fazer avaliações, julgamentos ou decisões envolvendo avaliação de oportunidades, criação de empreendimentos e crescimento das empresas”. Os modelos mentais subjacentes a abordagem cognitiva (KRUEGER, 2007) fornecem as formas e os meios para o desenvolvimento da educação empreendedora, fomentando o potencial dos indivíduos para o fazer e o pensar.

Neck e Greene (2011) criaram uma proposta de educação empreendedora como um método, o que significa ir além da compreensão, do saber e do falar; requer o uso, a aplicação e a ação do conhecimento. Nesta proposta considera-se que o método se aplica a diferentes populações de estudantes pois funciona independentemente do nível de experiência prévio. Seus pressupostos indicam que o processo de educação para o empreendedorismo ocorre concomitantemente com o fazer, ao contrário dos modelos tradicionais que orientam primeiro a apropriação do conhecimento para depois a prática.

Em continuidade as pesquisas no campo, Brush (2014) resgatou o modelo proposto por Fetters *et al.* (2010), que descreveu o ecossistema empreendedor baseado na universidade, evoluindo para uma visão integrada e dinâmica dos

elementos que compõem o contexto da EE. Nessa abordagem as atividades de empreendedorismo ocorrem em torno do currículo, atividades extra-curriculares e ações de pesquisa. Para os autores o ecossistema de empreendedorismo baseado na universidade é um componente central da educação empreendedora, focado principalmente nas atividades de empreendedorismo em um campus. Atividades de empreendedorismo estão integradas à comunidade acadêmica e representam as principais ações que as universidades desenvolvem em relação ao empreendedorismo (ALBERTI; SCIASCIA; POLI, 2004; KURATKO, 2005). Para Brush (2014), a criação ou expansão do ecossistema de empreendedorismo requer a avaliação do domínio, que considera como elementos o currículo, as atividades extracurriculares e as ações de pesquisa, como também integra quatro dimensões, que compreendem os *stakeholders*, os recursos, a infraestrutura e a cultura.

No modelo proposto por Brush (2014), o currículo corresponde a organização por disciplinas ou programas, contemplando um conjunto de cursos e seus respectivos conteúdos, metodologias, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação. As atividades extracurriculares devem enriquecer o aprendizado dos alunos por meio de experiências significativas, incluindo workshops, palestrantes convidados, fóruns, planos de negócios, networking entre outros. As ações de pesquisa consideram as investigações acadêmicas e aplicadas, o que inclui decisões sobre o foco da pesquisa, incentivos ao corpo docente, apoio financeiro, acesso a dados e a disseminação dos resultados.

Em relação as dimensões, o modelo proposto por Brush (2014), considera os *stakeholders*, que correspondem a todas as pessoas envolvidas nos três domínios que são: a) o currículo; b) as atividades extracurriculares; e c) as ações de pesquisa, considerando por exemplo, o corpo docente, as equipes de trabalho, as lideranças, os alunos, os pais, ex-alunos, fornecedores de serviços, equipes que desenvolvem serviços de infraestrutura, marketing e relações públicas, parceiros, entre outros. Os recursos correspondem a variáveis como capital financeiro, tecnologia, instalações físicas, capital social, parcerias organizacionais, capacidades e habilidades de professores e funcionários. Os recursos podem ser genéricos ou commodities em comparação com outras instituições, ou podem ser únicos e difíceis de replicar. A infraestrutura é geralmente considerada como o campus físico (estradas, edifícios, instalações), mas também inclui o ambiente tecnológico ou digital (internet, comunicações, plataformas de informática), considerando a plataforma de tecnologia

dentro da qual as pessoas se comunicam e interagem. A infraestrutura também inclui os canais de distribuição de informações, marketing, branding e posicionamento da escola. A cultura inclui os aspectos simbólicos, normas, valores e tradições e relaciona-se à missão da instituição e à definição de empreendedorismo utilizada. A cultura é integrada ao domínio (currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa) e influencia o comportamento, as comunicações e os relacionamentos entre as partes interessadas. Compreender a cultura pode ajudar a alinhar as aspirações do ecossistema de empreendedorismo com o ambiente do campus (BRUSH, 2014).

Recentemente Yang, Jin e Zhou (2018) integraram as pesquisas no campo por meio de um estudo que incorporou o conceito de rede social com características da cultura chinesa, considerando as relações entre traços de personalidade, redes sociais e o ambiente no qual ocorre a cognição empreendedora. Esse modelo considerou as relações entre ensino e a pesquisa semelhantes as propostas por Fetters *et al.* (2010) e Brush (2014), bem como contemplou a abordagem dos traços e a abordagem cognitiva, analisadas por Neck e Greene (2011). O modelo teve por objetivo fomentar a melhoria da capacidade de inovação e o aprimoramento da eficácia do currículo em relação à inovação e a educação para o empreendedorismo. Da mesma forma, explorou os fatores que influenciam a intenção empreendedora dos alunos na universidade, por meio de um estudo empírico com graduandos dos cursos de economia e administração. Yang, Jin e Zhou (2018) indicam que a implantação do modelo de ensino pode melhorar a capacidade e a intenção empreendedora, por meio da autoeficácia. Nesse sentido, sugerem que a rede de relações sociais tem forte influência na intenção empreendedora dos indivíduos, bem como os traços de personalidade podem influenciar a intenção empreendedora, por meio de autoeficácia.

Para o desenvolvimento do modelo, Yang, Jin e Zhou (2018) propuseram a interação entre ensino e pesquisa, por meio de um processo dinâmico entre o sistema de ensino, sistema de tutoria, sistema independente e sistema de comunicação empresarial.

No modelo de Yang, Jin e Zhou (2018), o sistema de ensino é o processo básico pelo qual um professor transfere seus conhecimentos. O sistema de tutor oferece aos alunos a oportunidade de participar de projetos de pesquisa conduzidos por vários professores na forma de estudo em grupos, compreensão do processo de pesquisa científica e obtenção dos mais recentes conhecimentos teóricos. O sistema independente refere-se à aprendizagem autônoma dos alunos, por meio da

participação em atividades extracurriculares científicas e tecnológicas, que podem melhorar sua capacidade de inovação. O sistema de comunicação empresarial refere-se a atividades como excursões de estudantes a empresas para investigação local, bem como tutoria da empresa para orientação profissional dos alunos, melhorando a capacidade empresarial.

Para Yang, Jin e Zhou (2018), o modelo proposto poderá melhorar o ciclo de investigação científica, enriquecimento os conteúdos didáticos por meio da prática empresarial, inovações na educação e fomento ao comportamento empreendedor dos alunos. Da mesma forma, os autores afirmam que o aumento do intercâmbio entre alunos, professores e tutores empresariais poderá melhorar a rede de relações sociais dos discentes e sua motivação para inovar e iniciar um negócio. O Quadro 1 a seguir apresenta a síntese dos modelos de educação para o empreendedorismo analisados:

Quadro 1 - Síntese dos modelos em educação para o empreendedorismo

(continua)

<b>Modelos de EE</b>	<b>Contribuições</b>	<b>Autores</b>
As relações entre as cinco questões da educação para o empreendedorismo	Proposta de um modelo que contempla a diversidade de públicos e objetivos, os conteúdos dos cursos de empreendedorismo, os métodos a serem adotados e a importância da sua avaliação.	Alberti, Sciascia e Poli (2004)
Estrutura temática da educação para o empreendedorismo	Proposta de uma estrutura temática que inclui a infraestrutura da instituição, o fornecimento do corpo docente e as políticas de comercialização empregadas. Também considera fatores contextuais, como o empreendimento acadêmico; atividades de extensão; interações aluno-empresendedor; e a gestão de atividades de desenvolvimento. Outro nível de análise identificado pela estrutura temática é o contexto do programa, que considera as discussões e debates sobre a pedagogia apropriada; o papel das atividades extracurriculares; a influência das filosofias departamentais e vocações estudantis na forma e na natureza da educação para o empreendedorismo; o nível de orientação do aluno; e o nível de capacidade que os alunos exibem.	Pittaway e Cope (2007)
A Função da Educação Empreendedora	Proposta que indica os diferentes tipos de atividades relacionadas a educação empreendedora e onde exercem seu maior efeito, considerando sua influência sobre o processo empreendedor nas modalidades e 'conscientização' e 'dinamismo empreendedor'. Destacam-se as seguintes ações: disseminação dos papéis e aspectos do empreendedorismo relacionados aos problemas normalmente enfrentados; identificação das habilidades utilizadas pelos empreendedores; e apresentação das etapas relacionadas ao desenvolvimento e processos presentes nas empresas.	Liñán (2007)

(conclusão)

Modelos de EE	Contribuições	Autores
Ecosistema Empreendedor baseado na Universidade	Proposta de um ecossistema empreendedor baseado na universidade que define sete fatores de sucesso: (1) visão, engajamento e patrocínio da liderança sênior; (2) forte liderança programática e docente; (3) compromisso sustentado por um longo período de tempo; (4) comprometimento de recursos financeiros substanciais; (5) compromisso com a inovação contínua no currículo e programas; (6) infraestrutura organizacional apropriada; e (7) compromisso com a construção de uma empresa ampliada e com a obtenção de massa crítica.	Fetters <i>et al.</i> (2010)
Processo versus Método	Proposta de um método para a EE, que considera a forma de pensar e agir dos indivíduos e requer o uso, a aplicação e a ação do conhecimento.	Neck e Greene (2011)
Ecosistema de Educação Empreendedora	Proposta de criação ou expansão do ecossistema de empreendedorismo da universidade considerando o domínio, que é composto por elementos como o currículo, as atividades extra-curriculares e as ações de pesquisa, bem como quatro dimensões, que compreendem os <i>stakeholders</i> , os recursos, a infraestrutura e a cultura.	Brush (2014)
Modelo de Interação entre Ensino e Pesquisa	Proposta que incorpora o conceito de rede social com características da cultura chinesa; considerando as relações entre traços de personalidade, redes sociais e o ambiente no qual ocorre a cognição empreendedora. O modelo descreve a interação entre ensino e pesquisa, por meio de um processo dinâmico entre o sistema de ensino, sistema de tutoria, sistema independente e sistema de comunicação empresarial.	Yang, Jin e Zhou (2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

Identifica-se o modelo de Ecosistema de Educação Empreendedora, desenvolvido por Brush (2014) como promissor para a investigação de como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da CE de indivíduos. O ecossistema empreendedor com base na universidade é definido como empreendimentos multidimensionais que apoiam o desenvolvimento do empreendedorismo por meio de uma variedade de iniciativas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão (GREENE *et al.*, 2010; ENTEZARI, 2015). O conceito de EEE propõe a interconexão com todos os *stakeholders*, organizações, instituições e processos empreendedores pelo sistema universitário dinâmico que coexistem para conectar, mediar e governar o desempenho do ambiente empreendedor (FAUZI *et al.*, 2019). Alvedalen e Boschma (2017, p. 891) argumentam que “o desempenho de um ecossistema de empreendedorismo universitário depende da interação entre

indivíduos, empresas e instituições”, considerando as dimensões que compreendem os *stakeholders*, os recursos, a infraestrutura e a cultura (BRUSH, 2014).

Assim, propõem-se para este estudo oito categorias preliminares de análise, que consideram os conceitos relacionados a abordagem da CSS e a EE, conforme Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Categorias preliminares de análise de conteúdo

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Conceitos Chave	Elementos Descritivos dos Conceitos	Categorias preliminares de análise
Analisar como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora (CE) de indivíduos.	a) Identificar a configuração dos processos de ensino estabelecidos em uma Universidade para o desenvolvimento da EE;	Ecossistema de Educação Empreendedora (EEE)	Domínios	Currículo (C1) Atividades extracurriculares (C2) Ações de pesquisa (C3)
			Dimensões	Cultura (C4) Stakeholders (C5) Recursos (C6) Infraestrutura (C7)
	b) Identificar como são articulados os elementos que configuram as práticas de ensino no contexto da EE em uma Universidade, composto por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais;	Cognição Socialmente Situada (CSS)	Cognição Orientada para a ação	Experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade (C8)
c) Descrever situações sociais vivenciadas em uma Universidade, que mobilizam os indivíduos para a ação.	Cognição Incorporada			
		Cognição Situada		
			Cognição Distribuída	

Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.3 Proposta de modelo teórico

O estudo considera a Abordagem da CSS (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; SMITH; SEMIN, 2004) como uma forma de compreender a CE de indivíduos que interagem em EEE na Universidade (BRUSH, 2014), o que indica a interrelação (HOWELLS, 2006; KISTRUCK *et al.*, 2013) entre indivíduos e o EEE, composto por seus domínios (Currículo, Atividades Extra curriculares e Ações de Pesquisa) e dimensões (Cultura, Recursos, *Stakeholders* e Infraestrutura) presentes nestes ambientes.

Para isso, contempla a análise do fenômeno relacionado as ações de EE com foco nas interrelações realizadas pelos indivíduos em EEE na universidade,

considerando que o desenvolvimento do empreendedorismo requer processos cognitivos socialmente situados (GRÉGOIRE *et al.*, 2011; MITCHELL, RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011). Embora diferentes níveis de análise tenham sido considerados na literatura relacionada ao desenvolvimento do empreendedorismo em ambientes acadêmicos, esses níveis geralmente foram explorados de uma maneira isolada (KORYAK *et al.*, 2015; ROTHAERMEL; AGUNG; JIANG, 2007). Assim, as formas pelas quais o contexto afeta o empreendedorismo ainda são ambíguas (PRENCIPE *et al.*, 2020). Neste sentido, identifica-se o papel intermediário que as universidades desempenham conectando empreendedores ao ambiente de negócios formado por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; SMITH; SEMIN, 2004), o que indica sua função de elo entre o “indivíduo” e o “contexto empreendedor” (AUTIO *et al.*, 2014). Assim, ressalta-se a necessidade de foco não apenas no impacto do contexto sobre a cognição, mas também na interdependência entre os empreendedores e seu contexto social (THOMAS; RANDOLPH; MARIN, 2020).

Nesta perspectiva considera-se que a EE se concentra em aumentar a consciência empreendedora, no desenvolvimento de uma maneira de pensar (FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006) e na criação de uma mentalidade empreendedora (KRUEGER, 2007), o que requer a adoção de abordagens educacionais com foco na cognição. Tais abordagens, podem aprimorar as maneiras como os indivíduos observam o mundo e podem capacitá-los a reconhecer efetivamente as oportunidades de negócios (por exemplo, ANDERSON; JACK, 2008; BAE *et al.*, 2014; BARON, 2006). A EE é uma tendência inevitável no desenvolvimento da educação universitária e um caminho para promoção de talentos de alta qualidade. Seu objetivo é melhorar a consciência empreendedora dos indivíduos, por meio do desenvolvimento da cognição, da motivação e da capacidade de inovação e empreendedorismo. Portanto, pesquisar os fatores que afetam a CE dos universitários pode melhorar a capacidade empreendedora (ZHAO *et al.*, 2022) e o desenvolvimento local das regiões.

Descobertas emergentes nas pesquisas em EE sugerem que há de fato uma relação positiva entre EE e comportamentos empreendedores, mas a pesquisa é inconclusiva e mais trabalho é necessário (GREENE *et al.*, 2015). Identifica-se que nos últimos anos, com o rápido crescimento da EE, a pesquisa acadêmica sobre inovação e empreendedorismo de universitários aumentou e se aprofundou

gradualmente. Os estudos até o momento se concentraram no campo da EE, abordando o modo como este processo é desenvolvido e a qualidade da capacidade dos alunos para serem inovadores e empreendedores (ZHAO *et al.*, 2022). Os pesquisadores tendem a acreditar que o empreendedorismo dos universitários pode ser impactado e exercido em um ambiente empreendedor excelente e com preparação empreendedora suficiente (ZHAO *et al.*, 2022).

Assim considera-se que a construção de um ambiente empreendedor adequado pode afetar o pensamento e o comportamento dos universitários, fomentar a consciência empreendedora, cultivar o espírito inovador e estimular a motivação. Um excelente contexto empreendedor pode fornecer aos alunos um bom ambiente de conhecimento e recursos informativos, permitindo-lhes desenvolver uma riqueza de habilidades empreendedoras e melhorar sua cognição empreendedora (ZHAO *et al.*, 2022).

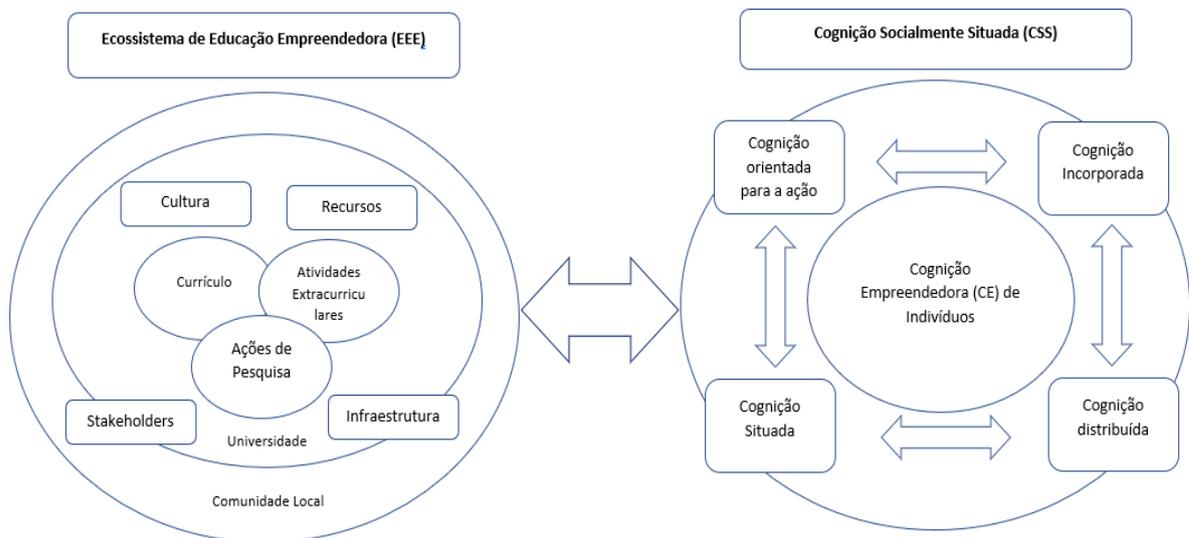
Nessa perspectiva, o estudo do ambiente em universidades indica que a cognição do empreendedor é potencializada pela interrelação com os recursos disponíveis no sistema, o que particularmente é útil para facilitar o reconhecimento de oportunidades e a criação de empreendimentos (VEDULA; YORK; CORBETT, 2018). Da mesma forma, estes ambientes possuem uma função “facilitadora na busca de oportunidades empresariais” (THOMAS; SHARAPOV; AUTIO, 2018, p. 74), colaborando com o desenvolvimento do empreendedorismo. Esse pressuposto vai ao encontro dos estudos da CSS que também demonstram a relevância das interações dinâmicas realizadas no ambiente para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, facilitando a identificação e criação de oportunidades e o crescimento das empresas.

As lacunas apontadas por essas pesquisas sugerem que há oportunidades de contribuição para os estudos em CE com foco na compreensão do fenômeno do empreendedorismo, situando o campo desta proposta de pesquisa. Propõe-se aqui que a EE no contexto universitário seja compreendida a partir da Abordagem da CSS, que foi apresentada como campo emergente para os estudos em empreendedorismo (MITCHELL *et al.*, 2002; GRÉGOIRE; CORBETT; MCMULLEN, 2011; MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; RANDOLPH-SENG *et al.*, 2015). A visão da CSS pode agregar valor ao estudo da CE. Neste sentido, propõe-se uma análise dinâmica deste processo, por meio da vinculação dos quatro temas da CSS (ou seja, orientado para a ação, incorporado, situado, distribuído) que estão presentes na abordagem e na pesquisa relacionada à CE. Considera-se que há um número

reduzido de pesquisas que se baseiam nos pressupostos que estruturam a CSS, o que indica uma ampla oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas que vinculem explicitamente os quatro temas dessa abordagem (THOMAS; RANDOLPH; MARIN, 2020).

Esta proposta de pesquisa insere-se neste contexto de estudo como apresentado na Figura 2. Pretende-se analisar como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora de indivíduos, por meio dos procedimentos metodológicos apresentados no próximo capítulo.

Figura 2 - *Framework* de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A seguir apresenta-se a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, referindo-se a abordagem e aos procedimentos metodológicos. A seção divide-se em: 3.1) classificação e abordagem da pesquisa; 3.2) unidade de análise e escolha do caso; 3.3) procedimentos de coleta de dados; 3.4) procedimentos de análise dos dados e síntese do método e; 3.5) desenho da pesquisa.

#### 3.1 Classificação e abordagem da pesquisa

Estudos no campo do empreendedorismo indicam a necessidade do desenvolvimento de um maior número de pesquisas que empreguem métodos qualitativos na coleta e análise dos dados (GARTNER; BIRLEY, 2002; HINDLE, 2004) diante de um predomínio de abordagens e técnicas de coleta de dados quantitativos, com predominância para o uso de *surveys* (HARRISON; LEITCH, 2014; MCDONALD *et al.*, 2015). McDonald *et al.* (2015) identificam uma mudança neste cenário ao longo do tempo, com aumento da proporção no uso de métodos qualitativos em estudos sobre empreendedorismo.

O presente estudo que investiga a relação entre a mentalidade e a educação empreendedora alinha-se a abordagem qualitativa. Estudos anteriores sobre a relação entre a mentalidade e a educação empreendedora utilizaram o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Shih e Huang (2017) apresentam um estudo de caso de um curso de empreendedorismo de base tecnológica em uma universidade de Taiwan, com o objetivo de investigar o impacto dos programas educacionais nas intenções empreendedoras e na aprendizagem, como forma de fomentar a mentalidade empreendedora. Kaffka *et al.* (2021), investigam como empreendedores iniciantes processam o *feedback* crítico ao longo do tempo e como esse processo afeta a cognição compartilhada entre os empreendedores e seus *stakeholders*, desenvolvendo novas oportunidades. Para este fim, os autores realizaram uma análise longitudinal de relatórios semanais que foram coletados por um ano, de 30 empreendedores (autorrelatos) considerando um programa de incubadora/aceleradora executado por uma das principais universidades de tecnologia na Holanda. Rideout e Gray (2013) indicam a necessidade da condução de pesquisas

em EE com maior poder de inferência, o que permite a construção de estudos de caso bem elaborados de modo a identificar potenciais elementos mediadores e afins.

Este estudo adota o estudo de caso como a estratégia de pesquisa. Para Eisenhardt (1989, p. 534) “o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que se concentra em entender a dinâmica presente em configurações únicas”, o que caracteriza a proposta atual de estudo. Segundo a autora a ênfase principal é na indução da teoria a partir do estudo de caso, destinado principalmente para novas áreas temáticas. A autora ainda afirma que esse processo é direcionado para o desenvolvimento de teorias testáveis, generalizável quando nas mesmas configurações possuindo também a lógica da replicação (EISENHARDT, 1989). A técnica de estudo de caso permite reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002), o que enfatiza a compreensão contextual, considerando sua representatividade (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007), e o entendimento da dinâmica do ambiente real (EISENHARDT, 1989) oportunizando o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, o que possibilita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2007).

Para Stake (1995) um dos critérios na escolha do caso a ser estudado é a possibilidade de aprendizado a partir dele. Stake (1995), afirma que há dois critérios essenciais para a definição de um estudo de caso, que são: a) O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, chegando a compreender a sua atividade concreta, os seus detalhes de interação do caso com os seus contextos; b) O caso é a complexidade e a especificidade de um sistema em atividade, sendo esse sistema delimitado e suas partes integradas. O caso é um fenômeno que ocorre dentro de um contexto intrinsecamente delimitado (MILES; HUBERMAN, 1994; MERRIAM, 1998; YIN, 2005). De acordo com Stake (2000), a utilização de um único caso é apropriada quando se utiliza o caso para determinar se as proposições de uma teoria são corretas, e quando o caso sob estudo é raro ou extremo, ou seja, não existem muitas situações semelhantes para que sejam feitos outros estudos comparativos; da mesma forma aplica-se quando o caso é revelador, ou seja, quando ele permite o acesso a informações não facilmente disponíveis. Para o autor os casos devem ser holísticos e sensíveis ao contexto e, para tal, precisam ser específicos, peculiares e limitados.

Neste sentido, esta pesquisa identifica-se como um estudo de caso interpretativo, pois “[...] além de conter uma rica descrição do fenômeno estudado,

busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas” (GODOY, 2006, p. 124). O pesquisador traz uma construção da realidade à situação de pesquisa, interagindo com construções ou interpretações de outras pessoas a respeito do fenômeno estudado. O resultado deste tipo de estudo é mais uma interpretação realizada pelo pesquisador considerando outros pontos de vista já pesquisados (MERRIAM, 1998). Para Crotty (1998, p. 67) o pesquisador desenvolve “interpretações situadas historicamente e derivadas culturalmente da palavra-viva do mundo social” (CROTTY, 1998, p. 67). Neste contexto “há múltiplas perspectivas ou pontos de vista do caso que precisam ser representados, mas não há nenhuma maneira de estabelecer, além da identificação da melhor visão” (STAKE, 1995, p. 108).

### **3.2 Unidade de análise e escolha do caso**

Eisenhardt (1989, p. 537) afirma que a:

Seleção de casos é um aspecto importante na construção da teoria do estudo de caso e estes podem ser escolhidos para replicar casos anteriores ou prorrogar uma teoria emergente, ou podem ser escolhidos para preencher categorias teóricas e fornecer exemplos de tipos polares.

Para Merriam (1998) a característica definidora da pesquisa com estudo de caso é a delimitação do caso. Para isso, a definição do método do estudo de caso requer a escolha de uma unidade de análise (COLLIS; HUSSEY, 2005), que irá nortear o desenvolvimento da coleta, e da análise das informações, demandando certo tempo e algumas dificuldades (EISENHARDT, 1989). Para Singleton Junior *et al.* (1970), unidades de análise são os objetos ou eventos aos quais as pesquisas sociais se referem, o que ou quem será descrito, analisado ou comparado. Collis e Hussey (2005) afirmam que neste método torna-se fundamental a definição da unidade de análise. Em estudos holísticos, a unidade de análise possui uma característica global, investigando um programa ou organização como um todo (YIN, 2005). Para Yin (2005) a definição da unidade de análise deve estar relacionada à maneira como as questões iniciais de pesquisa foram definidas.

O contexto da presente pesquisa caracteriza-se pelo meio ambiente da universidade, descrito pelo modelo do EEE desenvolvido por Brush (2014) o qual contempla os domínios que caracterizam-se pelo currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa e as dimensões que referem-se a cultura, aos recursos, aos *stakeholders* e a infraestrutura. Como unidade de análise define-se as ações de EE desenvolvidas na Universidade, com o objetivo de fomentar habilidades, atitudes, comportamentos e a mentalidade empreendedora. Para este fim, será descrita a configuração dos processos de ensino estabelecidos na Universidade para o desenvolvimento da EE, identificando como são articulados os elementos que configuram as práticas de ensino no contexto da EE e as situações sociais vivenciadas pelos indivíduos que os mobilizam para a ação. Como objeto de análise considera-se as experiências geradas nas interrelações de indivíduos com o EEE da Universidade, formado por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011), as quais requerem processos socialmente situados, o que contempla o fenômeno da cognição como orientado para a ação; incorporado; situado e; distribuído (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011).

Para a escolha do caso, foi utilizado o Ranking Times Higher Education Latin America University 2021, que lista as melhores universidades da região da América Latina e do Caribe. A revista britânica *Times Higher Education* (THE), é referência mundial na avaliação de reputação acadêmica. Na edição de 2021 avaliou 177 instituições em 13 países, considerando 13 indicadores de desempenho na avaliação, divididos em cinco áreas: ensino, pesquisa, citações, perspectiva internacional e renda gerada com transferência de conhecimento produzido dentro da universidade. Na edição de 2021 a universidade em estudo ficou classificada entre as 4 primeiras instituições privadas com melhores índices na avaliação, o que permitiu identificar os parâmetros que configuram o EEE de excelência (objeto de estudo), bem como a unidade de análise (Ações de educação para o empreendedorismo) que serão utilizados na proposta de pesquisa, considerando a caracterização dos domínios (Currículo, atividades extracurriculares, ações de pesquisa) e dimensões (Cultura, recursos, infraestrutura e *stakeholders*).

O caso pesquisado será apresentado no próximo capítulo, de forma detalhada, permitindo identificar as variáveis que serão explicitadas na presente pesquisa. Com o objetivo de preservar a identidade dos dados da Universidade pesquisada, será

informado apenas o ano de consulta dos documentos e materiais utilizados, mantendo em confidencialidade a denominação da instituição. Ressalta-se que os dados utilizados são reais, oriundos de documentos públicos disponíveis em *websites*, artigos e documentos institucionais.

A seguir serão apresentadas as formas de coleta de dados, indicando as fontes de consulta primárias e secundárias utilizadas.

### **3.3 Procedimentos de coleta de dados**

O presente estudo utilizou-se de diferentes procedimentos de coleta de dados, caracterizados como fontes primárias e secundárias. Segundo Yin (1994, p. 92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, possibilita a identificação de um conjunto mais diversificado de tópicos de análise auxiliando no estudo do fenômeno. Para Eisenhardt (1989), a partir da coleta de dados de diferentes perspectivas e de diferentes fontes, há o cruzamento de uma fonte com a outra, permitindo com que a “constatação seja mais forte e melhor sustentada” (EISENHARDT, 1989, p. 525). A autora afirma ainda que “uma característica fundamental da pesquisa em estudo de caso, que oportuniza a construção de teoria, refere-se a liberdade de fazer ajustes durante o processo de coleta de dados” (EISENHARDT, 1989, p. 539). Esses devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos, o que torna possível conferir a validade do estudo, evitando que o mesmo fique subordinado à subjetividade do pesquisador.

Para dar início aos procedimentos de coleta dados elaborou-se previamente o protocolo de pesquisa (Apêndice A), o qual foi validado pela banca avaliadora do Projeto de Qualificação. Os professores avaliadores forneceram importantes observações e comentários sobre o protocolo de pesquisa, oportunizando os ajustes necessários para a aderência ao campo de pesquisa. Yin (2005) afirma que a existência de um protocolo de estudo está relacionada à organização dos dados e à confiabilidade do estudo, caracterizando-se por um instrumento que contém os procedimentos e regras que deverão ser seguidos. Em um estudo de caso, o protocolo é relevante para a obtenção da confiabilidade, pois fornece informações para que o estudo, quando repetido sob as mesmas condições, obtenha resultados semelhantes (RIEGE, 2003; YIN, 2005).

A coleta de dados primários foi desenvolvida por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso de graduação, professores da graduação, extensão e pós graduação, pesquisadores, gestores de unidades acadêmicas, que participam dos projetos relacionados as dimensões e domínios na universidade; e alunos da graduação, egressos da graduação e pós graduação e parceiros (empresas que participam das atividades de extensão, empresas incubadas, algumas das quais são geridas por egressos da Universidade), que colaboram com a realização das atividades acadêmicas no papel de discentes, mentores e atores que efetivaram os projetos planejados. Creswell (1997) afirma que as entrevistas possibilitam o registro das informações em profundidade, que são apoiadas em roteiros não-estruturados ou semiestruturados, complementados por anotações ou gravação e transcrição (para posterior análise). Para Stake (1995, p. 64) “muito do que não podemos observar por nós mesmos tem sido ou é observado pelos outros”, o que é apontado pelo autor como fonte essencial de informação para o estudo de caso.

Para a realização das entrevistas utilizou-se os roteiros semiestruturados (Apêndices B, C e D) que foram elaborados com base na Figura 2 - *Framework* de pesquisa. Marconi e Lakatos (1996), Cervo e Bervian (1996), afirmam que o procedimento de entrevista permite vantagens como: a) obtenção de respostas que materialmente seriam impossíveis, considerando dados que não se encontram em fontes documentais, ou seja, o conhecimento tácito; b) oportunidade de avaliar atitudes, condutas e posturas do entrevistado; c) possibilidade de discussão promovida pelo contato pessoal, tendo em vista a possibilidade de o investigador repetir ou esclarecer as perguntas, garantindo a compreensão das mesmas.

Para o desenvolvimento desta etapa de coleta de dados primários, foram utilizadas duas técnicas de pesquisa: o informante-chave e a técnica de *snow-ball*. Segundo Gilchrist e Williams (1999, p. 74), “o informante-chave ajuda a transformar a compreensão limitada do pesquisador sobre a cultura em algo com significado para a cultura do próprio pesquisador. Um informante-chave é um tradutor tanto literal quanto figurativamente”. Em se tratando de uma pesquisa que conjugue vários métodos, os informantes-chave podem ser escolhidos ao longo de observações na comunidade ou podem ser indicados por respondentes de entrevistas preliminares ou de entrevistas de listagem livre. Também é possível utilizar a técnica de *snow-ball*, em que um

primeiro informante-chave indica o subsequente, e assim sucessivamente (ABOUD, 1998).

A realização das pesquisas ocorreu no período de setembro de 2021 a janeiro de 2022. Os agendamentos foram realizados pela pesquisadora através de e-mail ou contato pelo WhatsApp. Devido à realização da coleta de dados contemplar, em grande parte, o período da pandemia, as entrevistas foram realizadas por meio de vídeo chamada, o que também viabilizou a disponibilidade de participação dos entrevistados. Ao todo foram realizadas 11 entrevistas, as quais foram gravadas, contemplando a duração entre 46 min e 09 segundos a 1 h e 09 min. O quadro a seguir descreve as especificidades de cada entrevista, detalhando a função do entrevistado, suas atribuições, a data de realização e o período de duração de cada coleta de dados.

Quadro 3 - Entrevistas realizadas na Universidade

(continua)

Entrevistado	Cargo ou função atual	Principais atividades desempenhadas junto a universidade	Data da entrevista	Duração
1	Coordenadora de Cursos de graduação na área de Gestão; coordenadora de Projetos Extensionistas e docente	Coordenação de curso, docente em cursos de graduação, extensão e pós graduação na área de gestão e finanças. Atua em projetos extensionistas. É egressa da pós-graduação stricto sensu da Universidade.	30/09/2021	46min16s
2	Coordenador de Curso de graduação relacionado a área de Inovação e docente	Coordenação de curso, docência em cursos de graduação, extensão e pós graduação na área de gestão. Atua em Programas de Pós Graduação Stricto Sensu	25/10/2021	46min9s
3	Aluna Graduação Arquitetura	Discente do Curso de Bacharelado em Arquitetura - 5º Semestre	08/12/2021	59min21s
4	Coordenadora Pedagógica Educação a distância e docente	Atua na coordenação pedagógica dos cursos; Participou da reestruturação curricular dos cursos de graduação; é docente da área de educação na universidade. É egressa da graduação da Universidade.	09/12/2021	42min32s
5	Head Pmweb	Atua no Planejamento Estratégico na PMWEB, que é parceira da Universidade, participando dos desafios e demais projetos extensionistas	16/12/2021	59min57s

(conclusão)

Entrevistado	Cargo ou função atual	Principais atividades desempenhadas junto a universidade	Data da entrevista	Duração
		junto aos cursos e alunos. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Design na Universidade.		
6	Aluna do Curso de Graduação em Gestão e Inovação	Discente do Curso de Bacharelado em Gestão e Inovação - 2º Semestre	16/12/2021	41min1s
7	Aluna do Curso de Graduação em Gestão e Inovação	Discente do Curso de Bacharelado em Gestão e Inovação - 5º Semestre	16/12/2021	53min43s
8	Head Parque Tecnológico da Universidade	Coordenação do Parque Tecnológico e da Incubadora da Universidade. Atua em Tríplex Hélice, em gestão de processos com a universidade, empresas e poder público.	17/12/2021	1h4min
9	Ceo Viggas	Ceo na Empresa Viggas. É parceira da Universidade, participando dos desafios e demais projetos extensionistas junto aos cursos e alunos. Atua também em ações na incubadora e Parque Tecnológico. Egressa da graduação e pós-graduação na Universidade. Foi professora da graduação e assessora técnica na instituição.	20/12/2021	54min42s
10	Gerente de Desenvolvimento de Ensino	Atua na formação docente. Participou da reestruturação dos currículos dos cursos de graduação. É docente na área de educação na graduação e pós graduação stricto sensu. É egressa da graduação e pós-graduação stricto sensu da Universidade.	23/12/2021	54min41s
11	CEO na RAKS	CEO na RAKS, empresa incubada no Parque Tecnológico da Universidade. Também é discente em curso de graduação na Universidade. Estudante de graduação na Universidade.	24/01/2022	50min49s

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as entrevistas observou-se receptividade dos entrevistados, bem como intensa interação entre entrevistador e entrevistados, o que colaborou com o aprofundamento das informações e a compreensão do contexto de estudo.

Além das fontes primárias descritas nesta seção, também foram identificadas fontes secundárias que complementam as informações do caso em análise. Estes dados foram obtidos por meio de fontes públicas como *websites*, vídeos no YouTube e materiais de divulgação publicados pela universidade. Tais materiais permitiram a identificação e/ou complementação da caracterização do EEE, especialmente informações relacionadas aos domínios (Currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa) e as dimensões (Cultura, recursos, *stakeholders* e infraestrutura). Essas informações foram confrontadas com os dados coletados nas entrevistas, auxiliando na contextualização do caso e caracterização das categorias de análise.

Quadro 4 - Dados secundários sobre a Universidade pesquisada

<b>Tipos de Fontes Secundárias</b>	<b>Unidade</b>
<i>Website</i> Institucional	1
<i>Websites</i> com notícias sobre a Instituição	60
Currículos Acadêmicos dos Cursos	10
Documento sobre desenvolvimento de Competências na Universidade	1
Dissertação de Mestrado	2
Documento sobre proposta pedagógica da Universidade	1
Plano de Desenvolvimento Institucional	1
Artigos	4
Vídeos da instituição sobre cursos, metodologias e práticas de ensino	36

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4 Procedimentos de análise dos dados

O processo de análise de dados ancorou-se no modelo teórico proposto para esta pesquisa, conforme demonstrado na Figura 2, seção 2.3. Para Borges, Hoppen e Luce (2009, p. 886) a análise dos dados consiste em “examinar, categorizar, tabular e recombina os elementos de prova, mantendo o modelo conceitual e as proposições iniciais do estudo como referências”. Uma característica marcante da pesquisa que possui como objetivo a construção da teoria a partir do estudo de caso é a “frequente sobreposição da análise dos dados com a coleta de dados” (EISENHARDT, 1989, p. 539).

Para a realização da análise dos dados foram utilizados como procedimentos a análise de conteúdo e a triangulação de dados. Na análise de conteúdo, foram tratados os dados primários, relacionados às entrevistas realizadas, que foram

transcritas em sua íntegra e analisadas com o auxílio do *software* Atlas TI. Teve por objetivo analisar o conteúdo obtido por meio da investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo (BARDIN, 2004, 2010, 2011). A análise do material considerou às fases definidas por Bardin (2011), como: pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consistiu na sistematização das ideias preliminares em quatro etapas, que foram: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; a reformulações de objetivos e a formulação de indicadores, os quais auxiliaram na preparação do material obtido (BARDIN, 2004). Neste contexto foram selecionados os documentos, elaboradas as transcrições das entrevistas e registradas na agenda de pesquisa as observações obtidas em campo.

Como segunda etapa, houve a exploração do material, com o objetivo de categorizar o estudo. A análise categorial consistiu na inclusão das transcrições das entrevistas e anotações da agenda no *software* Atlas TI, oportunizando o desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro dos textos. Assim, a repetição de palavras e/ou termos auxiliou no processo de codificação para a criação das unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010). Assim, por meio do referencial teórico elaborado, foram estipuladas oito categorias preliminares de análise.

As categorias 1 (C1), 2 (C2), 3 (C3), 4 (C4), 5 (C5), 6 (C6) e 7 (C7) buscaram identificar os elementos que configuram os processos de ensino em uma Universidade, considerando o Modelo de EEE proposto por Brush (2014), que é formado por domínios a) currículo (C1) - conjunto de cursos organizados por disciplina, programas; b) atividades extracurriculares (C2) - são todas as atividades extensionistas (não vinculadas a graduação) que enriquecem a experiência de aprendizagem do aluno; c) ações de pesquisa (C3) - contempla a pesquisa teórica e aplicada; e por dimensões: d) cultura (C4): inclui os aspectos simbólicos, normas, valores e tradições da Universidade; e) *stakeholders* (C5) - são todos os envolvidos nos três aspectos centrais da educação para o empreendedorismo (currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa); f) recursos (C6) - considera recursos financeiros, tecnologia, instalações físicas, capital social, parcerias organizacionais e as capacidades e habilidades de professores e funcionários; e g) infraestrutura (C7) - geralmente considerado o campus físico (estradas, edifícios,

instalações), também inclui o ambiente tecnológico ou digital (internet, comunicações, plataformas de computadores, sistema telefônico (BRUSH, 2014).

A categoria 8 (C8), teve por objetivo descrever as experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade, o que é desenvolvido por meio das interações entre indivíduos e o EEE, composto por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais. Com este propósito, foi possível identificar como são articulados os elementos que configuram as práticas de ensino no contexto da EE, bem como descrever situações sociais vivenciadas em uma Universidade, que mobilizam os indivíduos para a ação. Para isso, utilizou-se a Abordagem da CSS, considerando que o fenômeno da cognição é orientado para a ação, o que estabelece a interatividade sistemática entre o agente e os recursos disponíveis no ambiente, mobilizando os indivíduos; da mesma forma, identifica a cognição como incorporada, o que pressupõe que as habilidades sensório-motoras em interação com os ambientes e recursos, possam moldar o pensamento e a ação; a cognição também é situada, pois utiliza o contexto comunicativo, relacional e de grupo para o desenvolvimento da cognição e da ação e; finalmente a cognição torna-se distribuída por meio do conhecimento gerado e compartilhado no processo empreendedor e preservado por diversos meios (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011).

Considerando a descrição das categorias preliminares de análise foi possível compreender como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora (EE) de indivíduos. Para isso, foi realizada a análise dos resultados das experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade, o que indica o desenvolvimento de processos cognitivos socialmente situados (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; SMITH; SEMIN, 2004). Para o desenvolvimento das ações de EE no contexto universitário, há sucessivas interações com o meio, o que pressupõe que o pensamento está para a ação. Essa visão dinâmica e socialmente situada das ações desenvolvidas pela Universidade, considera o EEE como um “ambiente onde são construídos conhecimentos de forma prática e interativa em contextos específicos” (SMITH; SEMIN, 2004, p. 134). Para a realização desta fase da análise (Fase 2) considerou-se a seguinte premissa: a consciência das funcionalidades do corpo (Capacidades sensório-motoras), como o uso dos sentidos, por exemplo (Cognição incorporada) que capacita para a ação (Cognição orientada para a ação), por meio de estímulos oportunos em contextos específicos (Cognição situada) a serem distribuídos (Cognição distribuída) por meio

de artefatos, ferramentas e agentes sociais disponíveis no ambiente (THOMAS; RANDOLPH; MARIN, 2020).

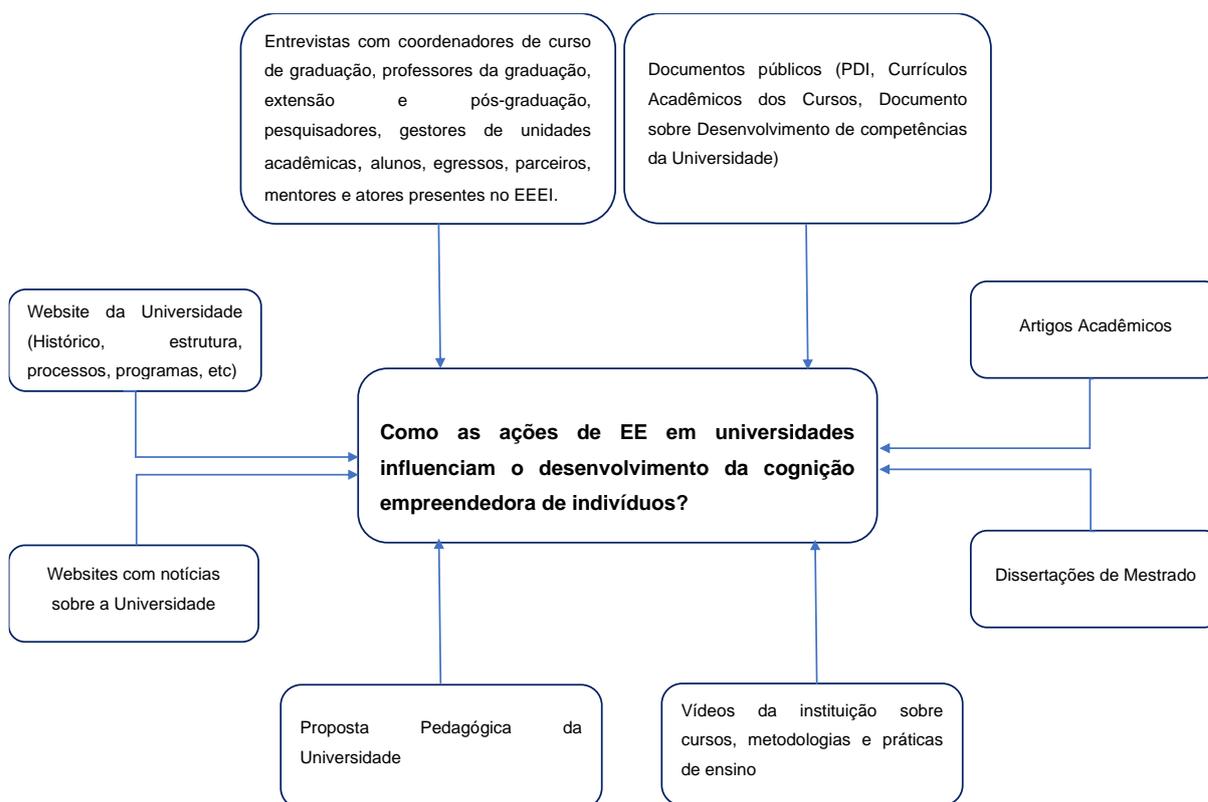
Na terceira etapa da análise de conteúdo, foi realizado o tratamento, inferência e interpretação dos dados. Nesta fase, o tratamento dos dados teve a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos. Esta fase caracterizou-se pela “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 41). Utilizando a lógica de replicação os respondentes foram analisados individualmente para posterior análise e interpretação, o que auxiliou no alcance das respostas para cada fase da pesquisa.

Os documentos e as observações realizadas foram as primeiras evidências a serem analisadas e interpretadas. Na sequência do processo, houve a análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas. Esta etapa foi destinada ao tratamento dos resultados, onde ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais (BARDIN, 2006).

Para a redução dos textos da análise, foi utilizada a técnica de abreviação da análise de conteúdo (FLICK, 2009). Para este fim, trechos e paráfrases com pouca relevância e que possuíam significados semelhantes foram omitidos (primeira redução) e paráfrases semelhantes foram aglutinadas (segunda redução).

Como procedimento complementar a análise foi desenvolvida a triangulação dos dados por meio da utilização de diferentes fontes de dados, que consideraram dados primários e secundários. À medida que os dados foram coletados, identificaram-se temas e relações, que permitiram construir interpretações e gerar novas questões e/ou aperfeiçoar as anteriores, o que muitas vezes, indicou a necessidade da busca de novos dados, complementares ou mais específicos, que testaram as interpretações, em um processo de “sintonia fina” que transcorreu até a análise final (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). A Figura 3 a seguir descreve as relações estabelecidas entre os dados coletados:

Figura 3 - Triangulação das fontes de evidências coletadas



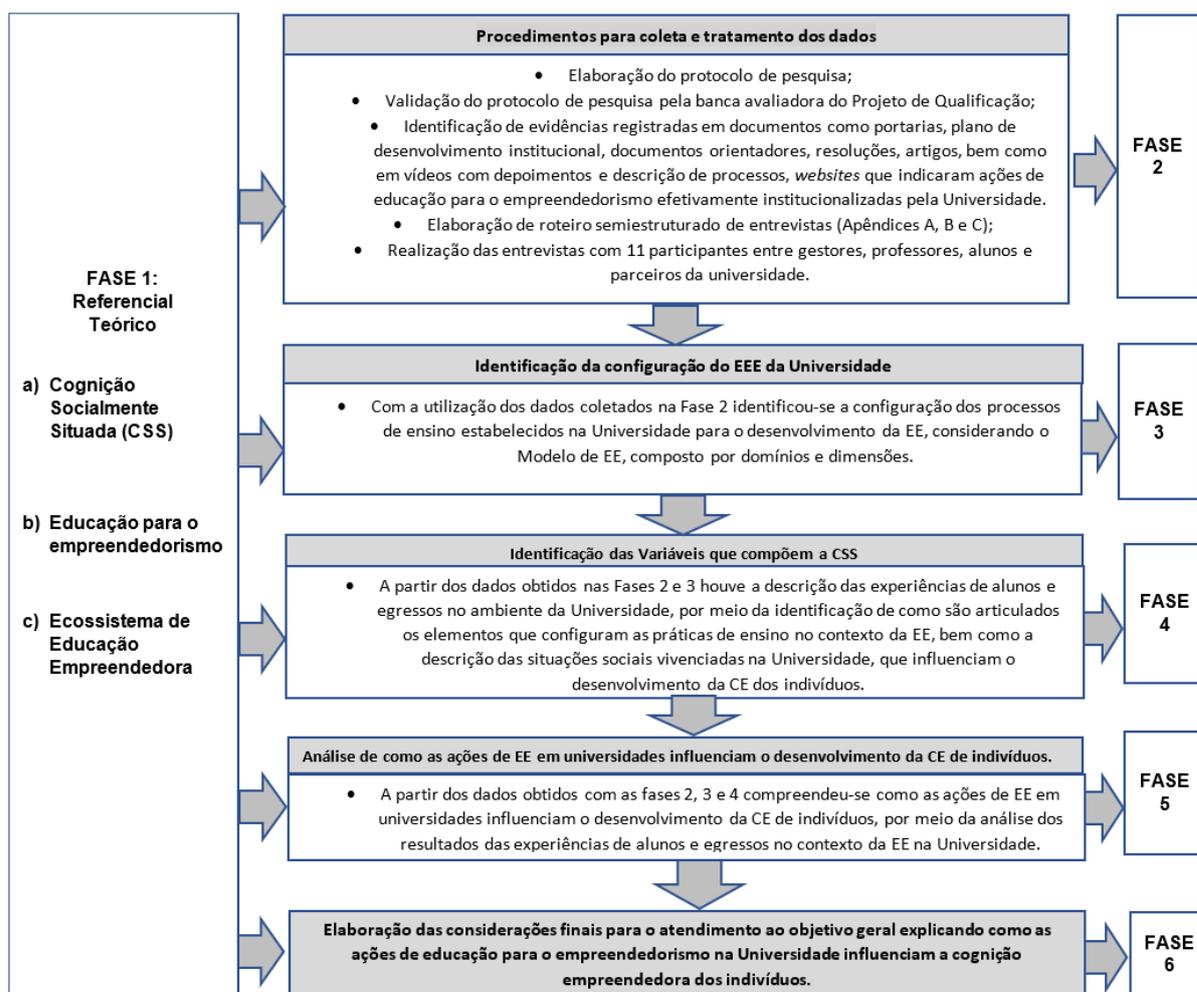
Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas realizadas com informantes-chave, utilizando a técnica de *snow-ball*, permitiram a identificação de evidências que foram complementadas por outras entrevistas e confrontadas com dados secundários. Por exemplo, em algumas das entrevistas foram apresentados os processos de alteração curricular dos cursos de graduação. Esses dados foram confrontados com a estrutura curricular dos cursos de graduação que estão disponibilizadas no *website* da universidade. Da mesma forma, identificou-se nas entrevistas a utilização da infraestrutura da universidade para o desenvolvimento de ações de educação para o empreendedorismo. Neste sentido, houve a convergência de informações com fontes de dados secundários que descrevem tais estruturas e recursos disponíveis no ambiente acadêmico, bem como houve o confronto com informações obtidas por meio da observação não participante do pesquisador. Com estas análises foi possível aferir maior validade e confiabilidade das evidências empíricas obtidas. A validade do constructo ocorre quando “os pesquisadores usam múltiplas fontes de evidências para construir medidas de controle que o distinguem de outros constructos” (EISENHARDT, 1989, p. 541).

### 3.5 Desenho da pesquisa

Com o objetivo de sintetizar os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, apresenta-se a seguir as etapas desenvolvidas nesta pesquisa (Figura 4).

Figura 4 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A Fase 1 referiu-se à elaboração do referencial teórico que embasou teoricamente o estudo para a definição da questão de pesquisa, dos objetivos geral e específicos, auxiliando no desenvolvimento das demais etapas do trabalho. O processo de construção da teoria por meio da abordagem metodológica utilizada foi indutivo, ou seja, a teoria emergiu à medida em que foram reconhecidos os padrões de relações entre os construtos do caso em estudo (CHIMA, 2005; EISENHARDT, 1989; EISENHARDT; GRAEBNER, 2007; LEE *et al.*, 2007; SIGGELKOW, 2007; YIN,

2005). Neste processo, foram pesquisados artigos publicados em periódicos internacionais disponibilizados nas bases de dados, em livros e bibliografias relacionadas aos temas de estudo, conforme apresentado no Capítulo 2 desta tese, denominado como “Referencial Teórico”.

A Fase 2 referiu-se aos procedimentos para a coleta e tratamento dos dados. Com este objetivo foi realizada a elaboração do protocolo de pesquisa, com posterior validação pela banca avaliadora do Projeto de Qualificação. Em fase posterior houve a identificação das evidências registradas em documentos como portarias, plano de desenvolvimento institucional, documentos orientadores, resoluções, artigos, bem como em vídeos com depoimentos e descrição de processos e *websites* que indicaram ações de educação para o empreendedorismo efetivamente institucionalizadas pela Universidade (Quadro 4 - Dados secundários sobre a Universidade pesquisada). Para a realização das entrevistas, houve a elaboração prévia do roteiro de entrevistas semiestruturado (Apêndices B, C e D), o qual compôs o Protocolo de Pesquisa (Apêndice A) validado em etapa anterior. Para a escolha dos participantes desta etapa (coleta de dados primários) houve inicialmente a identificação do informante-chave, que nesta pesquisa foi denominado como Entrevistado 1 (Quadro 3 - Entrevistas realizadas na Universidade). A escolha dos informantes-chave foi realizada ao longo das observações em campo, juntamente com as indicações dos respondentes das entrevistas. Ao final desta etapa, obteve-se um total de 11 participantes entre gestores, professores, alunos e parceiros da universidade.

A Fase 3 utilizou os dados coletados na Fase 2 com o objetivo de identificar a configuração dos processos de ensino em uma Universidade, a partir do Modelo do EEE proposto por Brush (2014), composto por domínios (currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa) e dimensões (cultura, *stakeholders*, recursos e infraestrutura) presentes na Universidade pesquisada. Para este fim, foram considerados os dados primários e secundários pesquisados que demonstraram a evolução dos currículos, atividades extracurriculares e ações de pesquisa ao longo do desenvolvimento institucional da Universidade. Nesse processo, também foi possível identificar as dimensões relacionadas a cultura, *stakeholders*, recursos e infraestrutura que fomentaram o surgimento e a evolução das ações de EE no EEE da Universidade.

Na Fase 4 foram considerados os dados coletados nas Fases 2 e 3, o que possibilitou a descrição das experiências de alunos e egressos no contexto da EE

na Universidade, por meio da identificação de como são articulados os elementos que configuram as práticas de ensino no contexto da EE, bem como a descrição das situações sociais vivenciadas na Universidade, que influenciam o desenvolvimento da CE dos indivíduos.

Na Fase 5, a partir dos dados obtidos com as fases 2, 3 e 4 foi possível compreender como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora (EE) de indivíduos. Para isso, foi realizada a análise dos resultados das experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade, o que indica o desenvolvimento de processos cognitivos socialmente situados (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; SMITH; SEMIN, 2004).

A Fase 6 corresponde as considerações finais do trabalho e apresenta a compreensão para o atendimento ao objetivo geral que se refere a analisar como as ações de EE nas universidades influenciam o desenvolvimento da CE de indivíduos. Para isso, buscou a validade monológica como forma de verificar se os construtos se relacionam entre si de acordo com o previsto pela teoria elaborada (HAIR *et al.*, 2009).

## 4 APRESENTAÇÃO DO CASO

O presente capítulo apresenta o caso da Universidade em estudo, descrevendo suas características básicas, as principais estruturas, as formas de organização e os aspectos relacionados aos antecedentes do contexto da EE. Especialmente descreve a configuração dos processos de ensino (C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7) estabelecidos na Universidade para o desenvolvimento da EE, considerando o Modelo de EEE proposto por Brush (2014), que contempla domínios e dimensões, e as experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade (C8). Com o objetivo de preservar a identidade dos dados da Universidade pesquisada, será informado apenas o ano de consulta dos documentos e materiais utilizados, mantendo em confidencialidade a denominação da instituição. Ressalta-se que os dados utilizados são reais, oriundos de documentos públicos disponíveis em *websites*, artigos e documentos institucionais.

### 4.1 O caso da Universidade

A Universidade foi criada em 1969, representando atualmente uma das maiores instituições privadas do Brasil. Sua estrutura física contempla dois *campi* e trinte e sete polos EAD espalhados pelos estados do RS, SP e MG (UNIVERSIDADE, 2022).

A Universidade possui em torno de 96 mil alunos diplomados e 23 mil matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades de ensino Presencial, Híbrido e a Distância (EAD). Os cursos são vinculados a seis Escolas que são: Escola de Humanidades; Escola de Gestão e Negócios; Escola de Saúde; Escola de Direito; Escola Politécnica e Escola da Indústria Criativa (UNIVERSIDADE, 2022). O conceito de “Escolas” foi implementado a partir de 2012, com a intenção de criar uma identidade institucional de conhecimento, na busca da inflexão tecnológica e da internacionalização (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Assumindo uma função de colaboração e complementaridade com as Unidades Acadêmicas, as Escolas constituem uma inovação para responder às exigências de transversalidade da Universidade. Tem por objetivo articular, integrar e promover o debate teórico-metodológico nos processos de produção do conhecimento e formação profissional, contemplando diferentes Cursos, Programas, Projetos e Atividades de pesquisa, ensino e extensão. São lideradas pela figura do(a) Decano(a) que tem como principal

atribuição interagir com as diferentes áreas da Universidade, buscando integrar o ensino, a pesquisa e a extensão e promover a articulação entre os diferentes cursos de graduação e pós-graduação (UNIVERSIDADE, 2022). As Escolas buscam como resultado acadêmico:

- a) excelência acadêmica;
- b) sustentabilidade econômico-financeira;
- c) sustentabilidade socioambiental (Responsabilidade Social Universitária (RSU));
- d) empreendedorismo e inovação;
- e) compromisso com demandas futuras da sociedade;
- f) vocação internacional;
- g) sinergia;
- h) escala e produtividade;
- i) atividade em todos os espaços da universidade.

A Universidade é mantida por uma Associação sem fins lucrativos, mantenedora de 21 unidades no Brasil. São instituições de ensino e entidades de assistência social, que são orientadas pelos preceitos Jesuítas, prestando assistência a projetos nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso, Rondônia, Amazonas e Pará. Tem por objetivo a promoção e o desenvolvimento da educação, a difusão da fé e ética cristãs preconizadas pela Companhia de Jesus (UNIVERSIDADE, 2022).

Nessa perspectiva a Universidade estrutura a sua ação baseada em valores institucionais que constroem o seu arcabouço conceitual e a sustentam como Instituição, buscando oferecer um ensino de qualidade, centrado na construção transdisciplinar do conhecimento e apoiado na educação científica e tecnológica, em sintonia com a cultura e as necessidades da comunidade, articulado com o desenvolvimento regional com responsabilidade socioambiental e com as redes de cooperação nacionais e internacionais (PLANO DE INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSIDADE, 2018).

Em sua trajetória, destaca-se o plano de expansão da Universidade, que se iniciou em 1991, por meio do processo de Planejamento Estratégico, sendo aprovado em 1993. Neste primeiro ciclo (1994-2003), foram definidos os rumos do desenvolvimento institucional da Universidade (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Para Follmann (2014), a Universidade viveu um processo de planejamento estratégico com

diversos movimentos consecutivos, cujo objetivo foi o rompimento com a cultura departamentalizante. Um dos desafios da agenda institucional ao longo dos ciclos foi repensar a extensão universitária, o que “[...] significa, sobretudo, repensar a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem e o conceito de laboratório [...]” (FOLLMANN, 2014, p. 37). O desafio da Instituição na reflexão dos processos pedagógicos denota a preocupação da Universidade com as práticas de ensino utilizadas para a formação integral dos indivíduos, indicando uma tendência que se consolidaria posteriormente em seu EEE, que se direciona para o cultivo da mentalidade empreendedora como precursora tanto do comportamento quanto da ação (GREENE *et al.*, 2015).

Na sequência desse processo de evolução, em 2004, iniciou-se a implantação do novo modelo de gestão universitária com foco nos processos, nas competências e nos resultados constatados a partir de orçamentos descentralizados, nos projetos e no sistema integrado de gestão. Mas, foi 2006 (quadriênio 2006-2011) que houve a revisão do Mapa Estratégico da Instituição, com o objetivo de oportunizar uma visão sistêmica dos processos. Em decorrência disso foram definidas três amplas dimensões: Expansão e Inovação, dentro e fora de sede, orientada pela oferta de produtos e serviços voltados para as necessidades sociais, regionais e do mundo do trabalho; Qualificação da Gestão, como pressuposto para a implementação do PDI; Sustentabilidade da Universidade, que remete para os limites impostos à concretização de seus objetivos (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Nesse ciclo de planejamento observa-se a ampliação de suas dimensões de atuação, explicitando a preocupação com o atendimento a sua terceira Missão, que tradicionalmente era atribuída ao ensino e a pesquisa, assumindo um papel ativo no desenvolvimento socioeconômico da região de atuação (KLOFSTEN; JONES-EVANS, 2000; MUELLER, 2006; SVENSSON *et al.*, 2012). Neste sentido, observa-se a expansão de seus objetivos tradicionais pela busca do conhecimento para inserir novas possibilidades de interação com o meio, evoluindo para uma instituição na qual o conhecimento é criado e colocado em uso (RANGA; ETZKOWITZ, 2013).

No quadriênio, 2014-2017, houve a reformulação do Mapa Estratégico Institucional com o objetivo de reforçar a visão sistêmica. Para isso, foram definidas cinco trilhas estratégicas, conectadas entre si, que indicam os caminhos a serem percorridos para o desenvolvimento da Universidade, tendo como meta o alcance da sua Visão para o ano 2025. São elas: Excelência Acadêmica; Responsabilidade Social

Universitária; Crescimento e Sustentabilidade, Pesquisa & Inovação & Tecnologia; Internacionalização, as quais indicam importantes avanços nos rumos da Universidade (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Na evolução de seu processo de expansão identifica-se neste quadriênio, a qualificação de seu EEE, onde o fomento as interações com o meio e a disponibilização de recursos ambientais tornam-se vetores importantes para o desenvolvimento do empreendedorismo.

Em continuidade ao desenvolvimento das trilhas, o planejamento estratégico do quadriênio 2018-2021, deu ênfase a pesquisa nas áreas de Microeletrônica, Tecnologias e Saúde e Inovação e Empreendedorismo. Esses focos de atuação demonstram o atendimento as demandas contemporâneas, na busca pela geração e aplicação dos conhecimentos desenvolvidos no EEE. Nesse sentido, o Reitor da Universidade afirmou que: “Esse momento marca um projeto de continuidade. Os desafios são constantes [...] A gestão 2018-2021 requer pessoas aptas para o diálogo com o que é novo e diferente” (UNIVERSIDADE, 2018).

Em relação aos desafios impostos por esses novos direcionadores, o Reitor demonstra a preocupação da Instituição com o perfil do egresso, diante das tendências impostas para um novo profissional, apresentando um questionamento como indicador de formação: “Como promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional em uma sociedade cada vez mais digital?”

Para o Pró-Reitor Acadêmico de Relações Internacionais, a construção e consolidação do EEE da Universidade, colabora com a formação integral dos indivíduos, transformando a mentalidade de indivíduos para a excelência na atuação profissional:

Nesses próximos quatro anos, o desafio da Universidade é seguir o rumo da excelência e do crescimento com sustentabilidade. Acredito que a Universidade, com seus projetos estratégicos, como a expansão do Campus de Porto Alegre, a Pesquisa e a Pós-Graduação consolidadas e a excelência da Graduação, tem como maior desafio manter o nível alcançado nos últimos anos e sempre buscando mais (UNIVERSIDADE, 2018).

Para o Planejamento Estratégico correspondente ao quadriênio 2022-2025 a Universidade vem implementando ações estratégicas de reestruturação, compreendendo a necessidade da busca de uma perspectiva mais dinâmica, considerando o contexto social que está inserida, o que pode potencializar as ações para o desenvolvimento de uma postura empreendedora para aqueles que interagem

no ambiente acadêmico. Para o Diretor da Unidade de Marketing e Relacionamento da Universidade:

Entender os movimentos na área contribui para que se tenha êxito na tomada de decisão. Agora, existem novos comportamentos e necessidades, além de uma concorrência bastante acirrada. É preciso reagir e se planejar conforme essas movimentações (UNIVERSIDADE, 2022).

Neste novo ciclo, a Universidade reforça seu foco de atuação na região e no Estado, contribuindo diretamente para o desenvolvimento local (UNIVERSIDADE, 2022), o que reforça o desenvolvimento de sua terceira Missão. A Universidade é reconhecida pela comunidade por seu trabalho de proximidade com vários públicos: no trato com os estudantes, na relação construtiva com os municípios da região, na relação formativa e colaborativa com cooperativas, escolas, ONGs, postos de saúde, nas parcerias com empresas e instituições, firmando um compromisso de qualificar e de promover o desenvolvimento da sociedade, o que requer uma visão situada na realidade local. Esse contexto é identificado por meio do trabalho efetivo da Universidade, na participação de inúmeros projetos, sejam eles ambientais, econômicos, culturais, sociais e comunitários (UNIVERSIDADE, 2022).

Os programas de pós-graduação têm produzido conhecimento capaz de transformar a realidade do poder público, de empresas e do terceiro setor, o que caracteriza uma visão dinâmica de atuação que transforma o seu entorno. O Parque Tecnológico da Universidade, um dos mais importantes parques do Brasil, com a geração de milhares de empregos, é um exemplo de como a Universidade, atuando em conjunto com outros atores, pode transformar positivamente a realidade local, denotando a importância das trocas sociais para o alcance de seus objetivos Institucionais. A partir deste ciclo, a Universidade vai atuar de forma ainda mais intensa com empresas e o poder público para apoiar o desenvolvimento dos municípios e do Estado, fazendo crescer a economia sob uma perspectiva inclusiva, que favoreça a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade (UNIVERSIDADE, 2022).

Considerando os direcionadores estratégicos desenvolvidos nos diferentes ciclos do Planejamento Estratégico da Universidade, apresenta-se a seguir a configuração dos processos de ensino da Universidade em estudo para o desenvolvimento da EE, por meio do Modelo de EEE (BRUSH, 2014), composto por

domínios (Currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa) e dimensões (Cultura, *stakeholders*, recursos e infraestrutura) e as experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade.

## 4.2 Os domínios da Universidade

Os aspectos relacionados aos domínios que compõem o EEE da Universidade em estudo, contemplam cursos, currículos, programas, atividades de interação com parceiros, comunidade e mercado e busca de novos conhecimentos por meio da realização de pesquisas (BRUSH, 2014), os quais serão descritos a seguir.

### 4.2.1 Currículo

O currículo que representa uma das variáveis que compõem o EEE pode ser organizado por disciplinas e/ou programas. É parte integrante de um conjunto de cursos e programações, que se baseiam em objetivos específicos de aprendizagem e avaliação. Isso envolve decisões sobre quais materiais serão utilizados nos cursos, quais casos, escolhas de exercícios, pedagogias, conceitos e mecanismos de entrega (BRUSH, 2014).

Na Universidade em estudo, identifica-se em sua trajetória de evolução a preocupação com o impacto de suas ações na realidade local, discutindo em seus ciclos de Planejamento Estratégico, a proposta do perfil do egresso. Essa constatação pode ser identificada pela fala da Entrevistada E4:

*“Estávamos revisando o planejamento estratégico da universidade cumprindo o seu ciclo de 4 anos, revisando seus processos e vislumbrando como seria o futuro. Nesse grupo de trabalho se discuti essa questão do perfil do aluno e do egresso da Universidade por quê são esses profissionais que representam o Futuro. São esses que vão sair com uma marca da Universidade.”*

A partir de 1997, a Universidade incluiu, em todos os currículos dos cursos de graduação, as atividades de Formação Humanística, organizadas em três eixos: Ética, Antropologia e América Latina (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Neste movimento de evolução, identifica-se, conforme mencionado pela Entrevistada E4, que há uma

postura da Universidade pela busca da renovação e inovação, a qual permeia as suas ações ao longo do tempo:

*“Quando a pedagogia Inaciana começa a ser discutida pelos Jesuítas, apresenta como proposta a questão confessional, porém entende a necessidade de se reinventar, também procurando inovar, o que explicita esta característica de maneira muito forte, por meio da tradição que se renova acompanhando o contemporâneo.”*

Com a implantação de seus direcionadores estratégicos a Universidade incorporou conceitos e modelos inovadores para suas atividades, criando em 2002 os cursos de Graduação de Referência (Nova Graduação). Isso representou uma quebra de paradigma na concepção e elaboração dos currículos dos cursos ofertados pela Universidade, com foco no desenvolvimento de competências para a formação integral dos discentes (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Essa estrutura e a proposta de formação foram fundamentadas nos princípios da Pedagogia Inaciana e constituídas a partir da ideia de inovação e da definição do perfil de um profissional capaz de acompanhar o seu tempo, com suficiente equilíbrio para não temer novos rumos e situações, em qualquer idade (UNIVERSIDADE, 2002). A proposta da Nova Graduação foi alicerçada na ideia do movimento cognitivo ascendente que se propõe para cada sujeito que vivencia a aprendizagem. Os Programas de Aprendizagem propostos foram constituídos a partir dos conhecimentos específicos de cada profissão, dos problemas da realidade, das habilidades e das competências necessárias ao perfil do egresso (MALMANN; DAUDT, 2003). Identifica-se nesta trajetória de evolução, a adoção de concepções curriculares marcadas pela inovação e flexibilidade, o que apresenta-se em diversos currículos da Universidade por meio da organização de programas de aprendizagem. Esses programas são construídos a partir de campos do saber, de problemas da realidade e de competências necessárias ao perfil do profissional em formação, com possibilidades de desdobramentos em atividades acadêmicas (disciplinas) (PDI UNIVERSIDADE, 2019).

A diversificação do portfólio dos cursos de graduação impulsionada pela regulamentação das novas diretrizes para a Educação Superior (LDB, 1996) aprovadas pelo MEC, oportunizou a criação dos primeiros cursos Sequenciais de Formação Específica e de Formação Complementar e, posteriormente, em 2004, os Cursos Superiores de Tecnologia. Da mesma forma, também houve a preparação da

Universidade para a oferta de cursos à distância, a partir da realização de benchmarking sobre experiências bem-sucedidas no mundo (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Neste processo de ampliação da educação a distância na Universidade, houve movimentos estruturais e pedagógicos, visando a qualificação do processo de ensino, conforme descrito pela Entrevistada E4:

*“Usamos o modelo que tu conheces, que possui o tutor acompanhando o aluno. [...] Também temos a mesma preocupação com a questão da formação mais individualizada [...] Nós modelamos todas as comunidades para obtermos hoje, um aluno mais crítico, mais reflexivo. Modelamos a aprendizagem por etapas onde os professores desenvolvem um script de trabalho por módulo, com um desafio que se caracteriza por uma problemática. O módulo abre com um problema a ser resolvido, então o aluno faz isso na graduação inteira dentro da sua comunidade, ele sempre vai ser despertado por um tema a partir de uma pergunta não de uma resposta. Esse foi o movimento que a gente fez no sentido de inovar.”*

Em 2010 também houve a expansão das atividades da Universidade por meio da autorização de funcionamento de um novo Campus, com a oferta de cursos de pós-graduação, juntamente com o primeiro curso de Graduação – o Bacharelado em Administração, com linha de formação em Gestão para Inovação e Liderança. Este bacharelado, apresenta-se com uma proposta diferenciada para o desenvolvimento do perfil empreendedor, conforme relatado pelo Entrevistado E2:

*“Em relação ao Bacharelado em Administração, com linha de formação em Gestão para Inovação e Liderança. O curso é todo estruturado por competências, são estruturados por PAs (Programas de Aprendizagem) o aluno se inscreve no PA, não há matriculada individualizada por disciplina. Há oficinas dentro dos PAs, que trabalham de forma conjunta. Então não tem a visão de disciplina separada, pois os PAs possuem atividades integradas. Há conselhos e grupos de colegiados para discutir a avaliação dos alunos, que ocorre por competências, e tem parecer escrito individualmente para cada um dos alunos, de como cada um pode evoluir [...] é totalmente voltada a aprendizagem experiencial e por projetos.”*

No ano de 2011, ampliou-se a oferta de atividades no Campus de Porto Alegre com opções de cursos de graduação, de mestrado acadêmico e de mestrado profissional. Em 2016, iniciou a oferta do doutorado, de novas pós-graduações lato sensu e de extensões. Esse novo Campus foi concebido como um local de aprendizagem integrada, baseado nos pilares da inovação, cultura e responsabilidade

social. Conforme a Entrevistada E1, o novo Campus proporciona vivências significativas para os discentes, possibilitando diferentes metodologias para a realização das aulas:

*“Aqui em Porto Alegre eu acho que o oitavo andar é uma baita sacada tá, porque qualquer atividade maior que a gente faz, escreve em uma parede, escreve em todas as outras, então eu acho que é uma estrutura bem moderna e bem diferente.”*

Neste movimento de transformação, na busca por uma nova dinamicidade como proposta de ensino, a partir do ano de 2019 houve a adoção de uma nova estrutura curricular para um número crescente de cursos de graduação, com foco na personalização do percurso formativo do aluno e no aprofundamento das vivências no ecossistema da Universidade. Neste sentido, a Entrevistada E10 afirma que: *“Paralelo a isso, houve a transformação curricular, que através da revisão do Planejamento Estratégico, colocou o empreendedorismo em um lugar de destaque, como uma das competências do Futuro”*.

Nesta perspectiva, a proposta curricular dos cursos de graduação foi composta por cinco eixos que são: Vivências Práticas, Competências do Curso, Competências da Área, Competências do Futuro e Propósito Pessoal (UNIVERSIDADE, 2022), conforme exemplo do currículo do curso de Administração descrito a seguir (Quadro 5):

Quadro 5 - Proposta curricular dos cursos de graduação

(continua)

<b>Vivência Prática</b>	<b>Competências do Curso</b>	<b>Competências da Área</b>	<b>Competências do Futuro</b>	<b>Propósito Pessoal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamento Projectual e criativo</li> <li>- Pensamento Computacional</li> <li>- Empreendedorismo</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Análise de Dados</li> <li>- Técnicas de Resolução de Problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de Propósito Pessoal e Profissional</li> <li>- Inteligência Emocional (Autoconhecimento e empatia)</li> <li>- Inteligência Criativa (Agir Colaborativo)</li> <li>- Perfil Empreendedor</li> <li>- Liderança</li> <li>- Adaptabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver habilidades para a gestão de negócios</li> <li>- Desenvolver conhecimento para empreender em negócios tradicionais e inovadores</li> <li>- Desenvolver competências para diagnóstico e tomada de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade técnica para desenvolver novos empreendimentos</li> <li>- Inovação de estratégias, processos e práticas em organizações</li> <li>- Visão ampla e aplicada de gestão de negócios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empreendedorismo</li> <li>- Mestrado</li> <li>- Inovação Social</li> <li>- Internacionalização</li> <li>- Específica do curso</li> </ul>

(conclusão)

Vivência Prática	Competências do Curso	Competências da Área	Competências do Futuro	Propósito Pessoal
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso Ético e Criativo de Novas Tecnologias</li> <li>- Generosidade e Solidariedade</li> <li>- Visão Cultural-Social</li> <li>- Responsabilidade e Socioambiental</li> </ul>	decisão estratégica - Desenvolver habilidade lógica e quantitativa para suporte e tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gerar e utilizar informações no processo decisório em diferentes contextos</li> <li>- Capacidade de análise contextual, problematização e resolução de questões de ordem micro e macroeconômica</li> <li>- Gestão econômico financeira de empresas</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta proposta curricular o foco da aprendizagem está no experienciar, no refletir e no agir (UNIVERSIDADE, 2022), oportunizando práticas pedagógicas atreladas ao propósito de vida dos discentes, com foco na autonomia, no senso crítico e na postura proativa vinculada ao perfil empreendedor. Para o Entrevistado E2, a nova proposta curricular contempla:

*“Essa nova graduação, começa a trabalhar com a ideia de competências, então assim tem a competência do futuro, então a gente tem algumas disciplinas que estão focadas nisso. Tem um conjunto de disciplinas que eles estão chamando de DPP (Desenvolvimento Pessoal e Profissional), que pegaram muito daquelas de ética, religião e tudo e transformaram em DPP, e são disciplinas transversais, ou seja, são para todos os cursos. Isso foi uma mudança curricular para um monte de cursos.”*

As disciplinas vinculadas ao Desenvolvimento Pessoal e Profissional (DPPs) são inseridas no novo currículo com o objetivo de oportunizar o autoconhecimento dos discentes, fomentando sua autonomia e a construção de uma trajetória acadêmica e profissional que tenha significado para cada indivíduo, o que permite o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora como estímulo para a ação. Nesta perspectiva, a Entrevistada E4, descreve a concepção das DPPs:

*“Daí as DPPs irão fazer uma introdução no primeiro semestre; no terceiro semestre ela vai fazer um portfólio de atividades, fazendo uma reflexão do aluno em relação a que momento ele está; e no quinto semestre ela tem como propósito já olhar para as questões assim mais empreendedoras e de liderança. As DPPs começam mais para o viés de autoconhecimento e depois no sétimo semestre ela já olha mais como profissional, que atua no mercado e faz suas próprias escolhas.”*

A Universidade também disponibiliza nos currículos atividades com o objetivo de fomentar a mentalidade empreendedora dos discentes, com foco na ação diante do mercado profissional. A Entrevistada E4 explica esta dinâmica:

*“A Universidade tem o propósito de estimular os alunos para o desenvolvimento de um comportamento mais proativo, por meio das trilhas de aprendizagem, desafios e demais atividades. Isso pode ser considerado como um propósito da estrutura de aprendizagem. Esta reformulação de currículo mostra bem essa trajetória do aluno vislumbrando o que ele pode pensar como atuação no mercado. Já desde o início temos cinco atividades com este objetivo, que irão trabalhar pensamento projetual e criativo que tem uma carga horária de 60 horas. Elas são para projetos coletivos e possibilitam a integração de saberes, elas possibilitam projetos interdisciplinares né porque elas estarão ali com os alunos das diferentes áreas pensando numa solução de problemas, pensando numa abordagem de um pensamento projetual.”*

Nesta proposta a personalização da formação ocorre por meio da escolha realizada pelo aluno, no último ano do curso, de uma das seguintes trilhas de aprendizagem (PDI UNIVERSIDADE, 2019):

- a) empreendedorismo: o aluno realiza um projeto de negócio inovador e, no caso de criar uma startup, poderá incubá-la no Parque Tecnológico da Universidade;
- b) inovação social: o aluno realiza um projeto social aplicado e tem a possibilidade de incubar sua ideia durante seis meses no Espaço Colaborativo da Universidade;
- c) internacionalização: o aluno poderá cursar, no último ano, atividades acadêmicas em inglês ou inserir-se em uma ambiência internacional;
- d) mestrado: o aluno poderá cursar atividades acadêmicas que fazem parte do programa de mestrado de seu interesse. Seu projeto aplicado poderá ser utilizado como pré-projeto para o mestrado;

- e) específica do curso: o aluno poderá cursar atividades acadêmicas optativas do seu interesse, fazendo um projeto aplicado que conecte os conhecimentos da graduação à sua prática profissional.

As trilhas de aprendizagem caracterizam-se por espaços que fomentam a experiência de interprofissionalidade relacionada à carreira e as possibilidades de personalização de percursos acadêmicos (UNIVERSIDADE, 2020). Para o Entrevistado E2, esta nova abordagem define-se como:

*“Essa graduação é “mais para frente”. E aí tá legal, porque no final no último ano, o aluno independentemente do curso pode escolher algumas trilhas disponibilizadas. Mas a grande questão é conseguir ter essas trocas, essas interações com um outro olhar para o próprio curso, para todos os cursos.”*

Neste contexto, a Entrevistada E4 afirma que:

*“Tem outras questões relacionadas as trilhas no final dos cursos. Por isso, que a DPP vai ajudar o aluno a fazer uma escolha da melhor trilha né, da trilha que ele se sentir mais desafiado a percorrer que tem mais aderência ao que ele tá buscando. Então do ponto de vista do currículo, eu acompanhei a mudança e depois fui vendo-o crescer para os demais cursos.”*

Esta nova abordagem para os currículos da graduação estimula o aluno a interagir de diferentes formas no ambiente acadêmico, por meio da interlocução com seus colegas de curso, de Escola ou de Universidade (UNIVERSIDADE, 2020). Para o Entrevistado E2, este processo se dá da seguinte forma:

*“Vou dar um exemplo da administração. A gente pega situações de empresas para trazer a problemática daquela realidade. Eu tenho uma turma com 40 alunos, da farmácia, do direito, por exemplo. É difícil, a gente normalmente não personaliza, a gente tem algo amplo. E aí a gente cuida muito quando eles vão trabalhar em grupo para que a gente tenha diversidade. São pessoas de cursos diferentes, a gente tem uma aula que solicita a eles a perspectivas dos seus cursos em relação a temática... como é que eu vejo isso no meu curso. Mas a gente identifica que uma das riquezas é a interação oportunizada entre os diferentes cursos. Outra ação importante que gera interação é a visita ao Parque Tecnológico. A gente vai visitar o parque, ou seja, sempre leva os alunos lá para conhecer, tem a pessoa que a gente sabe que a gente pode conversar.”*

Neste modelo de currículo evidencia-se a flexibilidade caracterizada pela integração mais efetiva entre graduação e extensão. Considerando as principais competências necessárias para o século XXI (responsabilidade socioambiental, cultura ético-estética, senso crítico-reflexivo, atitude empreendedora e interdisciplinar etc.), a Universidade disponibiliza aos discentes uma plataforma com possibilidades diversas que transpõem as atividades acadêmicas. Este espaço criado tem por objetivo ampliar as opções de conhecimento e formação do aluno, permitindo a adequação das possibilidades aos seus interesses acadêmicos e profissionais (PDI UNIVERSIDADE, 2019). O diretor da Unidade Acadêmica de Graduação (UNIVERSIDADE, 2018), afirma que muitos alunos têm dúvidas da carreira a seguir e menciona que:

A universidade brasileira não está preparada para esses alunos que têm dúvidas [...]. Por este motivo a Universidade criou as competências transversais e, ao longo da trajetória acadêmica, os alunos terão mentores para auxiliar na escolha do melhor caminho a seguir (UNIVERSIDADE, 2018).

Os processos de mentoria tem o objetivo de auxiliar o aluno na tomada de decisão para a construção de sua carreira acadêmica e/ou profissional. Os mentores serão responsáveis, entre outras coisas, por orientar os estudantes nos procedimentos de matrícula, na definição de temas para projetos de aula e no aconselhamento de carreira (UNIVERSIDADE, 2018). Para a Entrevistada E4, este processo pode ser descrito como:

*“Neste contexto que surgiram as DPPs (Disciplinas para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional) estava muito latente esta proposta de mentoria. É importante resgatar a questão do Propósito da formação de ter um mentor, que é um discurso mais do mercado, é que a gente precisaria ter realmente o aluno vinculado sempre a alguém mais Senior. Alguém que possa estimular que possa estar acompanhando a sua trajetória e que ele possa produzir além das competências uma possibilidade de autoconhecimento né, que ele possa ir fazendo esse trânsito.”*

#### 4.2.2 Atividades extracurriculares

As atividades extracurriculares têm por objetivo enriquecer o aprendizado e a experiência de alunos, egressos e comunidade acadêmica. Incluem, mas não se

limitam, a programas, *workshops*, palestras, fóruns, *networking* e outras programações. Isso considera decisões relacionadas a escolha do corpo docente, equipe e outros profissionais, público a ser atendido e alocação de recursos (BRUSH, 2014).

As práticas extracurriculares desenvolvidas pela Universidade seguem o modelo de “laboratório” para possibilitar que o estudante crie o seu percurso formativo, conforme seus interesses, fomentando uma postura proativa e empreendedora diante da realidade. Para que isso aconteça, a proposta de “laboratório” consiste em disponibilizar uma plataforma de aprendizagem que possibilite aos alunos da graduação realizar uma personalização da sua trajetória acadêmica, trabalhando competências importantes para a atuação social no século XXI. Para este fim, são disponibilizadas diversas atividades de extensão como projetos de inovação social e empreendedorismo e cursos de idiomas, bem como extensões em diversas áreas com vagas gratuitas (FACEBOOK UNIVERSIDADE, 2018). Para a Entrevistada E10 este processo de estímulo para a atuação e protagonismo discente é desenvolvido por meio do:

*“Percurso de aprendizagem que começa a ser desenvolvido ao olharmos para o currículo e pensarmos que outras atividades acadêmicas (atividades extracurriculares) são necessárias para oportunizar a reflexão e dar sentido as diferentes jornadas. As ações de extensão são vinculadas a metodologia de resolução de problemas.”*

Dentre as diferentes possibilidades de percurso formativo, o aluno poderá ter acesso a projetos voltados para empreender e inovar em organizações, oportunizando o desenvolvimento do perfil empreendedor por meio das atividades extracurriculares disponibilizadas. Somado a este cenário as ações de curricularização da extensão desenvolvidas na universidade permitem ao aluno inserir-se efetivamente na realidade social que o circunda por meio da sua participação em projetos de inovação social. Este processo estimula a participação dos alunos na solução de problemas ou criação de oportunidades para a sociedade, socializando e democratizando o conhecimento acadêmico (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Neste sentido, a Entrevistada E4 afirma que:

*“Essas atividades extensionistas, correspondem a 10% da carga horária do curso. Para a oferta destes cursos, o professor pode ter a iniciativa de oferecê-los. No currículo tem as atividades que são para atender a carga*

*horária mínima de extensão do curso e assim já são nomeadas, elas têm seus propósitos específicos. O aluno também tem outras opções de atividades de extensão para atividades complementares.”*

Em 2019, a Universidade criou um espaço colaborativo, que tem por objetivo fomentar projetos de inovação social de caráter inter e transdisciplinar, desenvolvidos por alunos, professores e técnicos em conexão com as necessidades das comunidades no entorno da Universidade. Esta iniciativa baseia-se nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela ONU. Dentre eles, destacam-se: acabar com a fome e a pobreza; promover oportunidades de aprendizagem; assegurar padrões de produção e consumo sustentáveis; alcançar a igualdade de gênero; fomentar a inovação. Esse espaço colaborativo caracteriza-se por um laboratório de inovação cultural e social que instiga os participantes a criar, experimentar e materializar seus projetos, por meio de atividades extracurriculares. Consiste em um ambiente de desenvolvimento projetual e de desenvolvimento de atitude empreendedora, estabelecendo uma aprendizagem contínua e coletiva, dando sequência às propostas desenvolvidas por todos os envolvidos no processo (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Considerando este contexto, o Entrevistado E2 relata:

*“A gente (professores e alunos) tem uma relação muito forte com o espaço colaborativo, que é um ambiente onde tem como práticas de extensão a curricularização da extensão, que é uma exigência do MEC. A gente tem ali o projeto social que é uma parceria com entidades que possui várias ações, a gente acaba se aproximando dos alunos e se juntando ao projeto. Eu acho que falta ainda mais institucionalização. Acho que tem muita coisa ainda para fazer né, então assim a gente percebe que existem muitos atores que fazem as coisas girarem neste sentido. É claro que tem os limites das estruturas, a estrutura organizacional da Universidade.”*

Por meio da fala do Entrevistado E2 identifica-se que o desenvolvimento do espaço colaborativo como parte integrante da estrutura da Universidade configura-se por um processo em constante mudança e aprimoramento. Para o idealizador do Espaço Colaborativo isso indica que:

*“Esse espaço físico é um hub de conexão entre tudo o que está acontecendo dentro e fora dos currículos da graduação. Se a gente tiver um momento com a comunidade e que dê para alinhar com atividades de sala de aula, vamos trazer as pessoas para cá. É um espaço projetual para*

*pensar metodologias que permitam que a gente avance constantemente na extensão e se aproxime da sociedade.”*

Algumas iniciativas extracurriculares surgiram por meio da atuação proativa de alunos e professores no período da pandemia, oportunizando a realização de assessorias a micro e pequenas empresas. Esta ação desenvolveu-se de forma produtiva neste período, transformando-se em 2021 na empresa Junior da Universidade. Sua atuação tem como foco o estímulo a um comportamento empreendedor, em um ambiente de coaprendizagem e cocriação. A Entrevistada E1 relata o início desta vivência:

*“Começou no ano passado (2020), baixou a pandemia e a gente reuniu um grupo de alunos, capacitou os alunos e começaram a atender negócios naquela época, mais impactados pela crise, para visar a sobrevivência dos negócios. Como passou aquele período mais crítico, a gente continuou, mas aí pensando mais no laboratório para reinvenção de negócios, onde a gente tenta estimular os empresários através de metodologias, de boas práticas, de resolução de desafios, a conseguirem ter uma visão diferente sobre o seu negócio.”*

Em 2021 a Universidade lançou a primeira edição de um evento direcionado para acadêmicos da graduação (bacharelados e tecnólogos) com o objetivo de oportunizar um ambiente de networking para os participantes, facilitando a troca de conhecimentos e o fortalecimento de relações profissionais. A ação, que é desenvolvida semestralmente, oportuniza uma atividade experiencial com foco principal no desenvolvimento de conexões entre os estudantes e profissionais de empresas que atuam em diferentes setores. Nesta atividade, há o desenvolvimento de debates sobre os temas mais recentes do mercado e a elaboração de propostas para a resolução de desafios trazidos por organizações convidadas, através de equipes multidisciplinares formadas por alunos das áreas de gestão e negócios, tecnologia da informação, design, engenharia, comunicação entre outros. Conforme relato da aluna do Curso de Marketing da Universidade: *“O evento me proporcionou a oportunidade de ampliar meus horizontes sair da sala de aula e ir pra prática junto com as empresas que estão no ecossistema da Universidade”*.

Com foco no desenvolvimento de negócios, a Universidade disponibiliza aos alunos um programa para apoio na transformação de ideias em negócios reais.

Destinado prioritariamente a alunos matriculados regularmente na graduação da Universidade, visa desenvolver nos estudantes a “atitude empreendedora e interdisciplinar”. Os grupos selecionados participam do ciclo de modelagem de ideias e desenvolvimento de empreendedores, composto por oficinas, momentos *hands on*, apresentações de *itches*, além de mentorias comportamentais e de negócios, coletivas e individuais (por equipe), em um total de 30h de atividades ao longo de 6 meses. Ao final, as ideias de negócio mais desenvolvidas poderão ser selecionadas para etapas de acompanhamento individual por equipe (mentorias), para diversas finalidades – desde a modelagem financeira do negócio, o estudo de mercado, o plano de negócios, a formalização, etc. A Entrevistada E9 relata o caso de um dos primeiros projetos que participaram deste ciclo:

*“A empresa ‘X’ começou no nosso primeiro ciclo e o Rodrigo ele já estava formado, mas o Frederico não estava. O Fred fez o TCC dele com base nessa ideia de negócio. Então eles ficaram trabalhando isso mais de 1 ano, desenvolvendo toda essa ideia se preparando também para sair do trabalho deles, para se dedicarem a empresa. Nossos espaços eram para eles também conversarem com outros players né. Aí quando eles sentiram que eles poderiam ser incubados aí eles foram e fizeram uma banca de incubação.”*

No ano de 2019 com a adoção de uma nova estrutura curricular para os cursos de graduação, a Universidade focou em uma proposta de personalização do percurso formativo do aluno, estimulando maior autonomia e o desenvolvimento de uma postura mais proativa diante da realidade. A partir deste processo foram disponibilizadas atividades extracurriculares de curta duração oferecidas na modalidade a distância para complementar a formação. O aluno pode escolher o curso extracurricular que desejar participar conforme seus interesses e competências profissionais, em áreas como Marketing, Análise de Dados, Métodos Ágeis, Empreendedorismo, Inovação e Gestão. Para a escolha da(s) atividade(s) que melhor complementar o perfil profissional, os alunos poderão buscar auxílio por meio da mentoria de professores, que o auxiliarão na identificação das competências que poderão ser desenvolvidas nas capacitações. Isso oportuniza a personalização do perfil profissional em formação, sendo particular para cada aluno. A cada semestre, conforme concluir as atividades que escolheu, o estudante ampliará a esfera de competências e comporá seu portfólio, diferenciando-se de seus colegas. A ideia

deste processo é fomentar o comportamento dos alunos para a obtenção de uma visão crítica na formação profissional, possibilitando o autoconhecimento e a criação de perfis profissionais que denotem a autogestão, proatividade e autonomia diante da realidade. Para o aluno estudante do curso de Filosofia da Universidade:

Esta proposta da Universidade é uma baita ideia e com grande potencial. Além de digitalizar a vida no campus, a plataforma também me ajuda a encurtar caminhos e descobrir atividades presenciais que extrapolam o currículo da graduação. A partir dela, já pude fazer cursos de outras áreas do conhecimento e ficar sabendo de eventos e atividades culturais muito interessantes (UNIVERSIDADE, 2022).

A Academia de Inovação é outro espaço disponibilizado no ambiente acadêmico que caracteriza-se por uma estrutura tecnológica que desenvolve oficinas, clínicas, *workshops*, palestras e capacitações tecnológicas, com o objetivo de disseminar diferentes abordagens à inovação, permitindo a integração da comunidade externa e dos especialistas oriundos dos diversos cursos da Universidade.

A Universidade ainda oferta práticas de extensão universitária que consistem na monitoria de uma atividade acadêmica, por meio de um serviço de apoio pedagógico desenvolvido pelos alunos, que oportuniza o diálogo com colegas, bem como a solução de dificuldades em relação a algum ponto dos assuntos trabalhados em aula, fomentando a iniciativa, autonomia e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que impactam o comportamento profissional.

#### 4.2.3 Ações de pesquisa

As ações de pesquisa referem-se a pesquisas teóricas e aplicadas em um amplo contexto, considerando os atores, ações, recursos, influências ambientais e resultados associados ao surgimento de oportunidades empresariais e/ou novas atividades econômicas em múltiplos contextos organizacionais, e as características, ações e desafios dos proprietários-gerentes e seus negócios (BRUSH, 2014).

Na Universidade em estudo identifica-se que a pesquisa teve seu início na IES em 1970, com foco na ação social dos jesuítas. Seu objetivo era a criação e viabilização de condições para:

Intervenção no processo social local, regional e nacional, exercendo atividades no nível da Pesquisa, Documentação, Publicação, Capacitação da

Assessoria e Extensão, nas seguintes áreas: Ecologia, População e Família; Cooperativismo e Desenvolvimento Rural e Urbano; Organização e Movimentos Sociais Populares; Religiões e Sociedade (PDI UNIVERSIDADE, 2019).

Os documentos institucionais da época, demonstram que as pesquisas de campo tinham como finalidade conhecer as condições e necessidades da região para o atendimento das demandas da comunidade. Nesse processo, que foi antecedido pela criação da Faculdade de Ciências percebe-se que o tripé ensino, pesquisa e extensão ocorreu articulado ao ensino, institucionalizando esta dinâmica na Universidade (SURGES, 1970). Na relação entre grupos de pesquisa e de ensino, com forte envolvimento com os setores produtivos da sociedade, estão as condições para a construção de experiências de aprendizagem diferenciadas e inovadoras por articularem as condições para a valorização do ensino por meio da pesquisa e da extensão (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Atualmente identificam-se práticas na Universidade valorizadas e articuladas da mesma forma ao ensino, como relatado pela Entrevistada E10:

*“Hoje minha linha de pesquisa é educação bilíngue, e a educação bilíngue é a palavra do momento nas escolas. Então tem muito novo negócio na área. Mas a questão é, de que forma os conhecimentos acadêmicos podem gerar soluções para aquilo que está posto nas escolas... e não só nas escolas, mas para os negócios como um todo. Teve uma aluna que identificou a legislação sobre o que precisa ter em uma escola para que ela se torne bilíngue. Neste sentido há uma proliferação de escolas ofertando cursos na área... ela mapeia isso e identifica um nicho de mercado, e como ela tem uma escola e forma professores também, então ela encontrou ali um nicho para atuar e que dialogasse mais com a academia. Esta foi uma ação dentro da atividade de pesquisa. Então o desafio era de que forma aqueles conhecimentos acadêmicos colaboravam com outras formas de educação bilíngue.”*

Neste contexto a Universidade determina como objetivo permanente da Pesquisa “Produzir conhecimento visando à melhoria do ensino, o atendimento das necessidades sociais, a promoção do desenvolvimento e da inovação.” (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Para este fim, afirma que o campo da Pedagogia Universitária requer uma relação de imanência entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que, ao atravessar a formação de docentes e discentes, imprime nos sujeitos tanto uma atitude investigativa, crítica e inquieta diante do estabelecido e do

já conhecido, quanto uma atitude proativa e de protagonismo (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Nesta perspectiva, identifica-se que a interrelação entre a pesquisa, o ensino e a extensão ocorrem de forma gradual na Universidade pesquisada, apresentando-se como uma diretriz que norteia as ações para o desenvolvimento institucional, conforme descrito pela Entrevistada E10:

*“Este é um trabalho que a gente tem realizado inclusive na gestão. Historicamente nem sempre a pós-graduação conversava com a graduação tão diretamente, mas este é um direcionador institucional. Em 2018 nós começamos a chamar nossas capacitações de Colegiado da Universidade, para que não houvesse nenhuma segmentação entre professores do lato, da graduação e da pós-graduação e uma fala muito forte da coordenação da pós é que independente do professor assumir a graduação ou pós ele é professor da Universidade.”*

*“Inclusive esse é um pré-requisito para todo professor da pós-graduação, que deve ser também professor na graduação. É o que a universidade estimula. Claro que cada área tem sua caminhada, mas como orientador institucional estimula estas interações? Então são estas ações que oportunizam esta aproximação e articulação. Então são estas ações que tu percebes como competências transportáveis que transitam nos diferentes níveis de ensino.”*

Como uma das evidências de estímulo a inserção de alunos nos projetos de pesquisa, identifica-se na Universidade ações de interação entre os diferentes níveis de ensino, conforme mencionado pela Entrevistada E10:

*“Neste movimento de transição os grupos de pesquisa também vêm estimulando a participação, inclusive de graduandos. Isso ocorre muito em função de bolsistas de iniciação científica. Quando não há professores que transitam muito na adesão, eles recorrem a colegas para identificar alunos da faculdade que têm perfil de pesquisa. Tem que ter todo um trabalho de divulgação neste sentido.”*

Como alternativa para a participação nos projetos de pesquisa da Universidade, os interessados podem buscar inserir-se nos processos de Iniciação Científica e Tecnológica, que são espaços destinados para alunos da graduação da universidade e estudantes de Ensino Médio de outras instituições. As atividades desenvolvidas pelos alunos nos projetos de pesquisa são acompanhadas por um professor orientador contemplando ações como a observação de resultados, a escrita

acadêmica e a elaboração de relatórios. O contato direto com pesquisas acadêmicas amplia os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante a graduação possibilitando a formação de perfis profissionais proativos e adaptáveis a inovações científicas e tecnológicas no meio profissional. Como evidência deste processo destaca-se a realização da XXIX Mostra de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade, que teve como objetivo promover o intercâmbio de conhecimentos entre estudantes que participam de Programas de Iniciação Científica e Tecnológica de Instituições de Ensino Superior públicas, privadas e/ou comunitárias do Rio Grande do Sul e dos demais Estados do Brasil, além dos alunos de graduação matriculados no TCC II, alunos de graduação matriculados na reta final de curso e egressos de 2021 e 2022. Para a Universidade este é um evento que fortalece a pesquisa, a formação de pessoas e coloca em evidência as soluções científicas, tecnológicas e empreendedoras que são geradas na Universidade e que estão à disposição da sociedade.

A Universidade disponibiliza ao público acadêmico os Núcleos de Excelência, que são apoiados pelo conhecimento gerado pelos Grupos de Pesquisa dos Programas de Pós-Graduação da Universidade e pelo desenvolvimento de projetos aplicados junto a entidades da sociedade civil e organizações empresariais, tem por objetivo a promoção do desenvolvimento econômico e social da região de atuação, conforme descrito pela Entrevistada E10:

*“Teve uma aluna que identificou a legislação sobre o que precisa ter em uma escola para que ela se torne bilíngue. Neste sentido há uma perspectiva de escolas que oferecem cursos na área... ela mapeia isso e identifica um nicho de mercado, e como ela tem uma escola e forma professores também, então ela encontrou ali um nicho para atuar e que dialogasse mais com a academia. Esta foi uma ação dentro do projeto de pesquisa. Então o desafio era de que aqueles formadores de conhecimento acadêmicos colaboravam com outras formas de educação bilíngue.”*

Também há o Escritório de Projetos que é um núcleo de apoio que auxilia a gestão dos projetos de pesquisa desenvolvidos pela Universidade aos órgãos de fomento (Fapergs, CNPq, Capes, Finep, entre outros), considerando os processos de submissão das propostas, prestação de contas até o apoio à proteção intelectual. Este apoio torna-se importante para o contexto da EE, pois fomenta a postura investigativa

e proativa dos participantes criando mecanismos na busca de conhecimentos que promoverão o desenvolvimento da sociedade.

A Universidade caracteriza-se por uma instituição de pesquisa que prioriza o suporte ao desenvolvimento e à inovação, por meio da oferta à comunidade e ao mercado de institutos tecnológicos preparados para prestar serviços técnicos e tecnológicos, e prover suporte para empresas e organizações em suas atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação. Possui um Núcleo de Inovação e Tecnologia, focado no suporte às atividades de inovação e intercâmbio de conhecimentos entre Universidade e Organizações. Também disponibiliza ao mercado o Portal da Inovação que tem como objetivo promover a inovação aproximando do mercado a tecnologia e o conhecimento disponível na Universidade. Dissemina diferentes abordagens para inovação, combinando métodos e ferramentas originados do design, gestão estratégica, gestão da inovação e engenharias, assim como acomoda projetos em conjunto entre universidade e empresa. Por meio da articulação entre o Parque Tecnológico da Universidade e os governos federal, estadual e municipal, promove ações para fortalecer o desenvolvimento regional, atrair novos investimentos e oportunidades de empreendedorismo, e orientar as atividades de pesquisa de base e aplicada desenvolvidas para a inflexão tecnológica. Anualmente a Universidade realiza em torno de 480 projetos de pesquisa, desenvolvidos por, aproximadamente, 350 pesquisadores (UNIVERSIDADE, 2022). Estas ações enriquecem o EEE da Universidade gerando desenvolvimento e impacto para a comunidade local. Da mesma forma, cria sinergia entre os diferentes atores, atraindo parceiros, profissionais e demais interessados que se interrelacionam fomentando novos conhecimentos.

Os alunos de mestrado e doutorado participam de atividades e eventos científicos nacionais e internacionais, projetos de Pesquisa e Desenvolvimento, especialmente de atividades empreendedoras junto à universidade, o que é oportunizado por meio de programas de inovação e empreendedorismo. Como exemplo destas ações, destaca-se o Programa de Empreendedorismo e Inovação na área de Saúde. Construído de forma colaborativa entre várias instituições visa desenvolver soluções inovadoras na área da saúde que tenham potencial de negócio, oferecendo capacitação quanto a metodologias de desenvolvimento de inovações, apoiando o sucesso profissional e gerando um impacto positivo para a sociedade. A decana da escola de saúde da Universidade relata que (2022):

Esta iniciativa possibilitará aos nossos alunos da Escola uma capacitação quanto a metodologias de desenvolvimento de inovações com potencial de negócio voltadas a solução de problemas reais em saúde a partir do desenvolvimento novas ferramentas, produtos e processos através do conhecimento científico e tecnológico.

Por meio da proposta de internacionalização da Universidade, aprovada pela CAPES, a instituição busca ser referência nacional no estudo de hospitais, fábricas inteligentes, ecossistemas de inovação e impactos da transformação digital em processos sociais. O projeto objetiva também oferecer à sociedade um conjunto qualificado de resultados de estudos e tecnologias que tenham estreita relação com os interesses das políticas internacionais, por meio dos seguintes projetos de pesquisa:

- a) Desenvolvimento de Ecossistemas de Inovação;
- b) Transformação Digital e Humanidades: educação e comunicação em movimento;
- c) Utilizando Internet das Coisas e Aprendizado de Máquina na Modelagem de uma Fábrica Inteligente no Contexto da Indústria 4.0;
- d) Hospital do Futuro – O Uso da Internet das Coisas e do Aprendizado de Máquina em benefício da saúde das pessoas.

A seguir apresenta-se sinteticamente os domínios da Universidade, especialmente o currículo, as atividades extracurriculares e as ações de pesquisa que compõem os processos de ensino atualmente desenvolvidos no EEE (Figura 5):



integrando sua missão e abordagem de empreendedorismo adotada (BRUSH, 2014). Neste aspecto a Universidade pratica a Pedagogia Universitária que considera a produção ativa do conhecimento, relacionando o ensino, a pesquisa e a extensão como forma de estimular, por meio da formação de docentes e discentes, atitude investigativa, crítica e proativa diante da realidade (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Neste contexto, a Entrevistada E10, descreve que:

*“Quando fui para a formação docente na universidade eu começo a ter contato mais institucional na função de gestão a fim de pensar sobre os direcionadores da universidade, relacionados a atitude empreendedora. O currículo é um dos elementos que consideramos para trabalhar os direcionadores institucionais. Então os currículos passam por uma mudança, considerando a atitude empreendedora como uma competência a ser desenvolvida em todos os cursos. Assim a competência empreendedora tornou-se um dos pilares da formação docente, o qual assumimos e projetamos como espaço de aprendizagem para o aluno devendo ter sentido para o professor, por isso a preocupação com esta formação.”*

Nesta perspectiva a pedagogia Inaciana com seu objetivo de oportunizar a formação integral dos indivíduos com atenção ao desenvolvimento da pessoa humana além da formação profissional, gera um impacto em todas as áreas do conhecimento. Para este fim oportuniza processos interativos no ambiente acadêmico por meio de seus espaços de convivência, tanto físicos como virtuais, de forma pessoal ou coletiva, voltados a inovações capazes de atender às necessidades da vida contemporânea (PDI UNIVERSIDADE, 2019). O paradigma Inaciano considera o contexto, a experiência, a reflexão, a ação e a avaliação, sendo subsidiadas pelos conceitos assumidos na instituição para fundamentar as práticas pedagógicas, dentre os quais se destacam a transdisciplinaridade, a noção de competência, a pedagogia Inaciana, a prática pedagógica significativa e a atitude investigativa (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Considerando este contexto, a Entrevistada E1 descreve o ambiente vivenciado pelos alunos, que é impactado pela cultura construída nos pilares da pedagogia inaciana:

*“Eu percebo isso sabe, eu vejo exatamente o que tu disseste, que existe uma cultura. Tem alunos que são mais iniciantes, mas eles conversam com outros, tem essa troca e quando a gente vê eles estão super capacitados e trabalhando muito bem. Então eu acho que isso pode ser um diferencial da*

*Universidade, os alunos têm desde o primeiro semestre muito acesso a muitas empresas, a muitas atividades que acabam acelerando eu acho esse processo dele assim. Tem muitos alunos calouros que participam dos projetos e eles vão muito bem.”*

Para a atuação nestes espaços, bem como para a operacionalização dos processos que estão inseridos na cultura da Universidade, há o desenvolvimento de uma identidade institucional, por meio da promoção dos conhecimentos, habilidades e atitudes de docentes e colaboradores, implementadas nas práticas pedagógicas em contextos educacionais específicos. Para o alcance deste objetivo, identifica-se na fala do Entrevistado E10 que:

*“Nós também mapeamos, em 2020 as competências do nosso professor identificando o empreendedorismo como uma das competências relevantes. Então este é um direcionador para a formação deste docente e possibilita a criação de uma identidade organizacional, que se manifesta nos professores, se manifesta nos currículos.”*

Como forma de garantir a identidade organizacional, utilizando como direcionador a competência empreendedora, há o monitoramento das competências docentes, realizada pelos profissionais que atuam na área pedagógica da Universidade, demonstrando a preocupação sobre a avaliação do trabalho desenvolvido, conforme relatado pela Entrevistada E4:

*“Eu tenho hoje indicadores para os docentes. Hoje eu te digo assim eu vou batendo o olho em uma planilha que a gente tem e eu sei te dizer quem são os bons docentes e aqueles que são medianos ou aqueles que entregam de uma maneira muito frágil. Eu utilizava esses dados para a formação de professores para focar no desenvolvimento de pontos críticos e em outros casos eu já podia ir dando outros desafios para eles. Assim, eu já posso projetar minha equipe para não perder tanto tempo. Aqueles grupos que estão indo super bem não preciso dedicar tanta atenção...e daí quando eu faço esse cruzamento com a percepção do aluno, são as comunidades mais bem avaliadas... as comunidades que eram frágeis são as piores avaliadas.”*

O Entrevistado E10 complementa a ideia de acompanhamento do processo pedagógico na Universidade, como forma de fomentar a cultura institucional e a identidade organizacional:

*“Explicitamente não há monitoramento das competências docentes, como o empreendedorismo. Mas nós temos a escuta com discentes, nós temos a avaliação institucional. O que é muito forte na universidade é a atuação do coordenador, então ele acompanha o que acontece nos seus cursos. A Unidade Acadêmica de Graduação desenvolve ações sistemáticas com os coordenadores para mapear o que está sendo feito nas salas de aula, identificar quais são as metodologias que podem desenvolver este olhar para a proposição de soluções. Muitas vezes instigamos os coordenadores para olhar para determinadas metodologias em tais atividades e cruzamos com informações da avaliação institucional.”*

*“Nós temos um apoio pedagógico por dentro da gerência que é para acompanhar a implementação dos currículos. Neste ano o processo está muito fortemente vinculado a curricularização da extensão, que pedagogicamente desenvolve práticas e metodologias extensionistas que não deixam de desenvolver competências dos alunos que precisam entender o território, ir a campo e interagir para a resolução de problemas. Embora não seja explícita essa competência se configura em uma cultura para empreender soluções para negócios.”*

Outro pilar importante da cultura na Universidade concentra-se no senso de cooperação para proporcionar aos discentes diferentes níveis de participação em processos de tomada de decisão para o alcance de objetivos comuns. Da mesma forma há a interação entre os pares a fim de criar práticas pedagógicas construídas de forma coletiva e colaborativa, conforme demonstrado na afirmação da Entrevistada E1:

*“É autonomia do professor realizar as proposições metodológicas em sala de aula, mas qualquer coisa a gente se organiza, chama o NDE (Núcleo Docente Estruturante) e discute junto. O Prof também, às vezes, pega uma disciplina nova, as vezes é meio complexo. Ai a gente discute junto com o NDE, com os professores que já tem experiência naquela área e chega a uma conclusão.”*

Da mesma forma, há processos colaborativos entre os diferentes níveis de ensino, como forma de oportunizar a integração dos saberes, conforme demonstrado na fala da Entrevistada E1:

*“Há uma interação grande entre os professores da Escola de Negócios e do PPG (Programa de Pós-Graduação). A nossa interação é super boa e geralmente quando tem evento, quando tem algo diferente também. E aí a elaboração desses projetos é feita com interação de todos, professores da*

*graduação e professores do PPG. A gente tem uma dinâmica interessante de interação [...] acho que isso é um ponto positivo.”*

Neste contexto de interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão há a articulação entre teoria/prática, o que oportuniza a identificação e a resolução de problemas que emergem da inserção da Universidade na sociedade. Para a Entrevistada E4:

*“O start nesse processo vem muito mais com base na mudança de currículo, inserindo metodologias que oportunizam maior interação entre os níveis de ensino. Isso estimula iniciativas de professores e profissionais envolvidos na área para oportunizar novas atividades. Por exemplo, a Universidade tem uma tradição de pegar os balanços sociais dos últimos anos e analisar todas as ações sociais realizadas, só que assim tu tens um olhar fragmentos, isolado, com cada um no seu mundinho. Como é que eu faço para que esses fragmentos se constituam realmente em um ecossistema? É necessário que eles consigam ter uma ordem disso para trazer uma maior produtividade, uma visão mais ampliada.”*

A proposta de resolução de problemas originada por meio da interação entre os diferentes níveis de ensino estabelece novas conexões entre a sociedade, o campus, a sala de aula, o conhecimento científico e a tecnologia, potencializando a interação entre alunos, professores, tutores, colaboradores internos e externos à Universidade (PDI UNIVERSIDADE, 2019). A Cultura na Universidade é incorporada intrinsecamente nos domínios, que se caracterizam pelos currículos, pelas atividades extracurriculares e pelas ações de pesquisa (BRUSH, 2014). Este contexto pode ser observado por meio do relato da Entrevistada E10:

*“Então vou resgatar algo que comentei lá no início sobre formação docente. Se o meu professor precisa desenvolver aquele aluno, ele também precisa ser desenvolvido. Então eu amplio a lente, então todos os setores, a Universidade também precisa se desenvolver, este é um grande ecossistema, os CTTs, Parque Tecnológico, a Incubadora, Portal de Inovação isso tudo fala explicitamente de empreendedorismo, mas tem o intangível, aquilo que é invisível, mas é o que faz a Universidade se movimentar todos os dias e que dá a percepção de que a Universidade é um laboratório vivo e que eu posso experimentar coisas novas, então em todos os níveis. Este é o grande desafio. Mas pra mim, como alguém que olha sempre comunidades de prática, esse é o caminho que torna uma Universidade Empreendedora.”*

#### 4.3.2 Recursos

No que se refere aos Recursos, a Universidade disponibiliza em seu EEE materiais, equipamentos, capital social, capacidades e habilidades de professores e funcionários. Os recursos podem ser genéricos ou commodities semelhantes aos de outras instituições, ou podem ser únicos e difíceis de replicar (BRUSH, 2014).

Como forma de se diferenciar de outras instituições, a Universidade busca capacitar seus docentes, bem como planejar ações com a utilização de diferentes recursos, com o objetivo de criar diferenciais que fomentem a mentalidade empreendedora de seus discentes. O Entrevistado E2 relata uma destas ações:

*“A gente teve capacitação (docente), para isso é claro que eles escolheram alguns professores específicos também ...então eu justamente fui contratado por causa do perfil aí a gente teve um outro encontro... foi criado um colegiado a parte [...] são encontros que tu vai realizar com outros professores... eu comecei com a Simone e era só nós dois professores de Porto Alegre... a gente conversava direto, assim toda semana para construirmos juntos... tem um outro desafio que a gente está assumindo agora que é escalar este modelo... a gente começou assim aos poucos a chamar outros professores para assumir.”*

A Entrevistada E2 complementa o contexto descrito anteriormente ao afirmar que:

*“Então, todo semestre, quando tá se aproxima um novo período, a gente se senta com os professores e pensa junto [...] eu acho que isso é um baita diferencial sabe porque o aluno ele vai ter várias práticas diferentes dentro do mesmo semestre fechado.”*

Nesta perspectiva, há ações planejadas pelos profissionais que possibilitam o contato com diferentes realidades, por meio da utilização de recursos disponibilizados pela Universidade, conforme relatado pela Entrevistada E1:

*“Há a possibilidade de interação com outros cursos. A gente está tentando estimular estas ações de interação. E é muito importante a gente sair da escola né, não dá para ficar só no mundo da área de conhecimento. Os alunos respondem super positivamente daí é muito bom, é muito rico. E assim a Universidade disponibiliza tudo, disponibiliza transporte,*

*laboratório, sala tudo que você precisar. Então tá tudo propicio, é só você criar.”*

Também identificam-se recursos diversos que são utilizados pelos profissionais como meio de fomentar a reflexão dos discentes, dinamizando o processo de aprendizagem, conforme relatado pelo Entrevistado E1:

*“A gente tem tipo um laboratório que é com LEGO e eles usam as pecinhas de Lego para ensinar técnicas de produção, o que gerou muito valor. O aluno monta carrinho de LEGO então é bem legal. No Campus eu já cheguei a usar umas salas maiores tipo ali no redondo que tem cavalete e tal para os alunos circularem, correr e rabiscar. Então eu acho que tem bastante coisa assim.”*

*“As próprias salas de aula de um dos Campi da Universidade são muito legais e quando a gente vai para este espaço a gente tem muitos recursos disponíveis. A gente tem uma sala de jogos e tem muitos jogos legais, por exemplo. O pessoal da gestão usa bastante.”*

A tecnologia caracteriza-se como outro fator que compõe os recursos presentes na dimensão do EEE da Universidade. No caso da Universidade em estudo, a integração ao cenário de transformação digital, oportunizou a inserção das tecnologias em ambientes pedagógicos colaborativos, permitindo conectar pessoas e conhecimentos. Os espaços de ensino e de aprendizagem, que consideram tanto a modalidade presencial, como a distância ou o formato híbrido, possibilitaram a interação da universidade com a sociedade, ocorrendo em distintos espaços sociais (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Este contexto pode ser identificado por meio da fala da Entrevistada E9:

*“O projeto é desenvolvido de forma virtual, podendo ter alguns encontros presenciais. As pessoas que estão fazendo este ciclo conosco são alunos da Universidade, mas são de outros locais. A gente percebe a valorização deste espaço (virtual), até porque a gente procura utilizar muito bem os recursos virtuais, mas também são momentos remotos que não são síncrono e sim assíncronos, onde a gente já gravou vídeos e deixa tarefas e na outra semana os mentores resgatam estas atividades para compor aquele encontro, aquela oficina.”*

A Universidade investiu em 2022 na aquisição de recursos para atender os estudantes da graduação e pós-graduação que utilizam a Sala de Aula Simultânea (SAS). Ao todo, são 96 salas equipadas com novas câmeras, projetores e microfones nos dois *campi* da Universidade. Há kits tecnológicos itinerantes, que possibilitam os professores realizarem suas dinâmicas fora da sala de aula, como, por exemplo, em laboratórios ou espaços ao ar livre. Também há câmera móvel, que, instalada sobre um tripé, possibilita aos professores transitarem com o equipamento pela sala. Os espaços ainda disponibilizam projetores que mostram imagens dos alunos que estão assistindo as aulas a distância. Conforme o gerente acadêmico de graduação o nível de engajamento e participação nas aulas simultâneas aumentou muito. Para a coordenadora do setor de formação docente da Universidade:

Os alunos no formato presencial podem acompanhar o chat com os colegas que optaram em estudar em casa. Além disso, aqueles que estão assistindo remotamente podem ter uma visão clara do que é a sala de aula ou espaço físico da Unisinos (UNIVERSIDADE, 2022).

#### 4.3.3 Infraestrutura

Para a identificação da infraestrutura presente na Universidade em estudo, considerou-se o campus físico (estradas, edifícios, instalações), o ambiente tecnológico ou digital (internet, comunicações, plataformas de computadores, sistema telefônico. A infraestrutura também inclui os canais de distribuição de informação, marketing, branding e posicionamento da escola (BRUSH, 2014). Nesta perspectiva, identifica-se que a Universidade estrutura-se por meio de dois *campi* físicos. Um deles possui uma área que totaliza 90,55 hectares, com lagos, jardins, áreas de preservação ecológica e algumas espécies de animais que expressam o compromisso socioambiental da universidade. A área física contém mais de 400 salas de aula, laboratórios de última geração para o desenvolvimento de pesquisas e uma das maiores bibliotecas universitárias da América Latina, com uma área total de 37 mil m<sup>2</sup>, possuindo sete andares, sendo três deles destinados ao acervo (PDI UNIVERSIDADE, 2019). O outro campus possui uma área total construída de 55 mil m<sup>2</sup> (PDI UNIVERSIDADE, 2019). A estrutura é composta por três prédios com cobertura verde e irrigada a partir do sistema de captação da água da chuva, que envolve também reservatório e tratamento (UNIVERSIDADE, 2017). A torre estudantil

conta com oito andares e capacidade de receber até 8 mil alunos em três turnos. O prédio possui 90 salas de aula, laboratórios e biblioteca, possuindo uma área total de 227,38 m<sup>2</sup> com bibliografias dos cursos ofertados no campus, espaços para estudo individual e em grupo, além de equipamentos para autoatendimento dos alunos, professores e funcionários, para a realização de empréstimos e devoluções, simplificando o processo e garantido autonomia (UNIVERSIDADE, 2017). Há um prédio aberto ao público, com ambientes de convivência e 36 espaços comerciais ocupados por estabelecimentos como restaurantes, farmácia, gráfica, cafeterias, livrarias e bancos. Em julho de 2017 foi inaugurado o Teatro com uma configuração inovadora, assumindo tanto o aspecto de sala de concerto quanto de teatro italiano. O espaço, com mais de 500 lugares, dispõe de um palco reversível que possibilita apresentações ao ar livre no Campus (UNIVERSIDADE, 2017). Estes espaços físicos disponibilizados pela Universidade, também são compartilhados por diferentes *stakeholders* que somam na composição e diversidade presente no ecossistema acadêmico, conforme mencionado pelo Entrevistado E5:

*“Isso tem a ver com uma descentralização do trabalho, é interessante para a gente (empresa parceira) estar sediado em um espaço dentro do campus da Universidade, talvez para que pessoas de cidades próximas possam frequentar, permitindo criar espaços de coworking, onde possamos compartilhar, tanto o espaço, quanto também de projetos.”*

Em relação as estruturas disponibilizadas para a utilização da comunidade acadêmica há dois museus, sendo um deles direcionado a História Geológica do Rio Grande do Sul e o segundo integra o Instituto de Pesquisas, com acervo de Pré-história brasileira e do Rio Grande do Sul, Etnologia Indígena e Missões. O seu centro de esporte e lazer contempla um ambiente com moderna infraestrutura de ginásios, campos, laboratórios, pista atlética, salas de aula, salas de ginástica e musculação. Possui uma área de aproximadamente 70.000 m<sup>2</sup>, desenvolvendo equipes esportivas abertas à participação de toda a comunidade acadêmica, de forma gratuita, ofertando treinamentos dos mais diversos esportes, entre eles: Atletismo, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Voleibol, Rugby e lutas. Possui uma editora que foi fundada em 1993, a qual publica obras de caráter acadêmico, de autores nacionais e estrangeiros, envolvendo áreas como filosofia, teologia e comunicação. Também há um Herbário, que caracteriza-se por uma coleção de plantas secas, montadas de forma especial,

destinadas a servir como documentação, sendo importante para os estudos comparativos de grupos botânicos. Possui uma fundação que é responsável pela administração e operação do Complexo de Teledifusão e Tecnologia Educacional, integrado pela TV, Rádio e pelo Núcleo de Produção Audiovisual e Laboratórios Educacionais. Foi fundada em 1989, com o objetivo de criar e difundir conteúdos que visem à socialização do conhecimento, da livre informação e da inovação tecnológica, para oportunizar o desenvolvimento regional com responsabilidade socioambiental e de valorização à vida (UNIVERSIDADE, 2022). Todo o complexo físico disponibilizado pela Universidade torna-se um atrativo para empresas e parceiros que enriquecem suas relações, qualificam suas vivências e geram novos conhecimentos por meio das interações oportunizadas, enriquecendo o EEE da Universidade, conforme relatado pelo Entrevistado E5:

*“A gente (empresa parceira) viu uma oportunidade de estar presente fisicamente nesse lugar (Universidade), o que oportuniza convivência com outras pessoas, a gente tem a disponibilidade de restaurantes, de espaços físicos abertos, espaços físicos bonitos e que a gente não precisa ser necessariamente só da nossa empresa, sabe. A gente pode estar ao lado de outras empresas de tecnologia, a gente pode desenvolver essa questão da marca, sendo vista pelos alunos e sendo conhecida pelas demais pessoas que circulam nestes ambientes.”*

Em 2014, a Universidade criou os Institutos Tecnológicos (Its), com o objetivo de ofertar serviços técnicos e dar suporte para empresas e organizações em suas atividades de pesquisa. Estruturados com equipamentos de alta tecnologia, os institutos são amparados pelo Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia (NITT) e atuam como parceiros de empresas e organizações, contribuindo para a competitividade e sustentabilidade do estado do RS e do país (UNIVERSIDADE, 2022). Possuem ambientes estruturados com equipamentos de alta tecnologia, fomentando um processo contínuo de qualificação dos cursos de graduação e pós-graduação, oportunizando aos docentes experiências formativas diferenciadas, por meio de atividades de cooperação com quadros profissionais de instituições estrangeiras. Atualmente a Universidade possui cinco Institutos Tecnológicos que são: o Instituto Tecnológico em Ensaios e Segurança Funcional [itt Fuse], o Instituto Tecnológico em Micropaleontologia [itt Fossil], o Instituto Tecnológico em Alimentos para Saúde [itt Nutrifor], o Instituto Tecnológico em Desempenho e Construção Civil

[itt Perfomance] e o Instituto Tecnológico em Semicondutores [itt Chip]. Esses Institutos geram resultados importantes para o ecossistema universitário. Conforme o Pró-Reitor Acadêmico e de Relações Internacionais:

Desde 2010, a Universidade vem fazendo um investimento muito grande na área de inovação, na área de pesquisa e desenvolvimento, com as empresas, e na área do empreendedorismo inovador. A Universidade criou cinco Institutos Tecnológicos, que atendem centenas de empresas, todos os meses, prestando atendimento no desenvolvimento de novos produtos e novos processos (UNIVERSIDADE, 2020).

O Parque Tecnológico da Universidade, auxilia no desenvolvimento sustentável da região, possuindo mais de 120 empresas incubadas e cerca de 10 mil empregos gerados. Caracteriza-se por um importante espaço de inovação dentro do campus da Universidade, atuando com o sistema de tríplice hélice, que une universidade, governo e empresas. Nesta configuração há o fomento a novas economias na área de tecnologia, orientadas pelo empreendedorismo inovador e pelo desenvolvimento sustentável da região. Conforme a CEO do Parque Tecnológico:

O que diferencia nosso ecossistema é uma ampla parceria de investimentos de inovação, entre nossa Universidade, o poder público e as empresas. Cada um fazendo sua parte, com crença na inovação como fator de competição e estratégia de futuro (UNIVERSIDADE, 2020).

Toda a infraestrutura disponibilizada pela Universidade, tem por objetivo mobilizar diferentes ambientes e processos facilitadores que compõe o seu EEE. Dentre estes espaços identifica-se o ambiente colaborativo (Living Lab) que oportuniza o desenvolvimento de inovações tecnológicas, articulando a Universidade com as empresas e sociedade por meio de Institutos Tecnológicos, Núcleos de Excelência, Academia de Inovação, Grupos de Pesquisa e Escritório de Projetos.

Complementam esta infraestrutura o Parque Tecnológico, a Incubadora de Empresas, e o Condomínio Empresarial, que possibilitam a atração de organizações estrangeiras, estimulando o desenvolvimento das empresas brasileiras para a atuação em mercados nacionais e internacionais. Esta infraestrutura contempla:

- a) Parque Tecnológico: instalado em uma área de 36.590 m<sup>2</sup>, foi concebido para reunir as sedes definitivas de empresas de tecnologia, já consolidadas no mercado, oriundas ou não, da incubadora empresarial ou do Condomínio de Empresas (PINHEIRO; PAULA, 2001). O Parque surgiu após 10 anos da

fundação do Polo de Informática, com a vinda das multinacionais, o que impulsionou exponencialmente seu crescimento ano após ano. Para a Entrevistada E8:

*“Hoje nós somos o segundo setor que mais gera arrecadação e empregos no município. A gente fica só atrás da construção civil. O Parque atualmente, gera diretamente 10.000 empregos e é o 43º município que mais emprega no Brasil (São Leopoldo), impulsionado por demandas da área de TI”.*

*“Atualmente o Parque Tecnológico abriga empresas como a alemã SAP que possui 2 mil funcionários; uma empresa indiana que opera em 31 países com 130 mil funcionários; a HT Micron Semicondutores que abastece a indústria Nacional automobilística. Também há empresas menores de 30 funcionários que são pequenos grandes negócios, que trabalham com um staff bastante enxuto.” (ENTREVISTADA E8).*

- b) Incubadora Empresarial: instalada em uma área de 3.890,32 m<sup>2</sup> possui salas individuais e espaços coletivos: salas de reuniões, restaurante, espaço para exposição de produtos, auditório etc. Disponibiliza um conjunto de serviços básicos (telefonia, fax, acesso a Internet, vigilância, limpeza, água e energia elétrica, entre outros) como suporte as atividades empresariais, ofertando também cursos e consultoria, como forma de desenvolver os conhecimentos necessários para o crescimento e desenvolvimento dos negócios nascentes (PINHEIRO; PAULA, 2001).

*“Atualmente há em torno de 60 empresas incubadas e 61 empresas consolidadas, desde multinacionais, com 3.000 funcionários, até empresas nacionais que atuam internacionalmente, bem como startups que participaram do processo de incubação e permanecem dentro do ambiente de inovação” (ENTREVISTADA E8).*

Conforme a coordenadora do Parque Tecnológico da Universidade: *“A incubadora existe há 22 anos. A gente já rodou mais de sete ciclos de incubação com centenas de empresas que passaram por aqui.” (Entrevistada E8).*

- c) Condomínio de empresas: instalado em uma área de 2.000 m<sup>2</sup> no Parque Tecnológico, abriga empresas recém-saídas da incubadora, bem como

empresas consolidadas. Sua estrutura contempla prédios novos e laboratórios equipados, ofertando um ambiente de trabalho com uma base tecnológica (PARQUE TECNOLÓGICO, 2022). A relação de empresas instaladas contempla os segmentos de automação e engenharias, comunicação e convergência digital, energias renováveis e tecnologias socioambientais, tecnologia da informação e tecnologias para a saúde.

Toda a infraestrutura disponibilizada pela Universidade é percebida por seus discentes, como fator importante para a aprendizagem, conforme descrito pelo Entrevistado E7:

*“Com certeza a infraestrutura é muito top, pois gera muitas vivências ali. Tivemos experiências através de visitas a Incubadora e ao Parque Tecnológico. Essas experiências nestes ambientes, com colegas e empresas, bem como com egressos do curso que criam negócios, nos auxilia e motiva muito, ampliando nossa visão. Conhecemos a Dobra que é uma empresa que produz carteiras e outros produtos responsáveis, há outros colegas que criaram um aplicativo para festas... também tivemos uma atividade de criação do nosso produto, dando continuidade ao processo de precificação e tudo mais... tudo isso é muito legal!”*

#### 4.3.4 Stakeholders

Seguindo o rumo do desenvolvimento e da inovação a Universidade avançou em seu modelo de parcerias, agregando diferentes *stakeholders* ao seu ambiente institucional, o que caracteriza o quarto fator do modelo que compõe o EEE. Os *stakeholders* são todos os envolvidos nos três aspectos centrais da educação para o empreendedorismo que são o currículo, as atividades extracurriculares e as ações de pesquisa (BRUSH, 2021). Para a Entrevistada E4:

*“Todos os nossos currículos, independente de qualquer coisa, são permeados pela preocupação com a comunidade do entorno né. Mas eu te diria que agora mais recentemente com a reconfiguração do currículo nós estamos olhando mais para o mercado. A gente vem conversando com outras instâncias de maior aproximação do ponto de vista de negócios, com intenção de estabelecer maior colaboração para a abertura de outros parceiros. Então vem uma empresa, mostra o seu problema e os alunos dentro da atividade acadêmica tem que tentar solucionar o problema daquela empresa, com uma perspectiva mais aplicada sabe. Há atividades na área de saúde, que determinam parcerias com instituições de saúde*

*pública para atividades dos alunos, estabelecendo parcerias em relação à região e ao contexto social local.”*

Identifica-se que esta articulação com o mercado também é promovida na Universidade, por meio de iniciativas do corpo docente, conforme relatado pela Entrevistada E1:

*“Os professores já têm esse perfil [...] a gente tem um grupo muito bom, superativo, está muito legal, ajuda bastante. Em relação as parcerias com empresas, se você for verificar, a gente tem parcerias com muitas empresas porque os professores vão muito atrás, tem muitos contatos, ajuda bastante também.”*

O EEE da Universidade promove a articulação com diferentes atores como forma de gerar interrelações que oportunizem novos conhecimentos e soluções para a sociedade, conforme relatado pela Entrevistada E8:

*“Hoje eu não tenho todas as soluções para as dores das empresas dentro do ecossistema da Universidade. Eu tenho cinco institutos tecnológicos que super ajudam na área da saúde, na área da construção, na hora de Semicondutores e outro na área fóssil que apoiam os negócios em testes, avaliação de viabilidade de produto, prototipagem, mas não atendem a todas as necessidades deles. Eu tenho uma academia com mais de mil mestres e doutores dentro da Universidade, que também apoiam esse negócio como mentores, a gente tem uma rede de mais de 50 mentores voluntários. E aí eu junto academia, gestores de grandes empresas, junto cabelos brancos aposentados que já viveram muitas vezes o empreendedorismo e tu pode aprender com a vivência deles evitando erros que que custam caro.”*

Com o objetivo de oportunizar a integração com a comunidade empresarial e governamental, garantindo a realização das atividades de interação com a sociedade, as diferentes Unidades Acadêmicas e Órgãos Suplementares da Universidade formaram uma tríplice hélice. Essa participação envolve e mobiliza sistematicamente iniciativas, capacidades e recursos, para a identificação e desenvolvimento das potencialidades regionais (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Para a Coordenadora do Parque Tecnológico da Universidade (2021):

*“Há uma governança única no Brasil, em tríplice hélice, o que faz com que a ambiência política, legal, a interface com a academia aconteça de uma forma muito facilitada [...] porque temos o Reitor, o Prefeito e o Presidente da Associação Comercial e da Associação das Empresas no Parque [...] então todo mundo trabalha em sinergia para que haja mais desenvolvimento, mais empregos, mais resultados para os empresários e para a região como um todo. Porque no fim, o que a gente busca é qualidade de vida, é desenvolvimento da região, esse é o objetivo final.”*

Dentre as ações que caracterizam esse contexto destaca-se a criação do Polo de Informática de São Leopoldo (RS) inaugurado em 1999. O Polo foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade, Prefeitura de São Leopoldo, Governo do Estado do RS, Associação Comercial, Industrial e de Serviços de São Leopoldo e entidades do setor de TI (Assespro-RS, Seprorgs e Softsul) (UNIVERSIANET, 2010). Tem por objetivo fomentar o desenvolvimento da região, no que se refere aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Como principais benefícios, identifica-se a atração de empreendedores, empreendimentos e pesquisadores o que gera ativos econômicos, sociais e ambientais (PINHEIRO; PAULA, 2001). Para o Presidente do Polo de Informática o Parque Tecnológico da Universidade possui importante papel no desenvolvimento do ecossistema local:

Temos um parque tecnológico que emprega muita gente. Precisamos criar mecanismos que permitam que as empresas que ficam aqui não saiam. O que, além da formação de talentos, vai gerar mais ISS para o município. É todo um ecossistema que ajuda nesse contexto (UNIVERSIDADE, 2021).

Para a continuidade e expansão das atividades de interação com a sociedade, a Universidade lançou, em outubro de 2020, o Programa de Incubadoras Locais, que tem por objetivo desenvolver uma modalidade de incubação híbrida, que é direcionada a agentes externos, como prefeituras e polos setoriais, que estejam interessados em alavancar o desenvolvimento regional ou local através do surgimento e maturação de novas empresas de base tecnológica. Esse processo visa oportunizar aos municípios a inserção na economia do conhecimento, como opção à economia local, promovendo a retenção de jovens talentos na região (UNIVERSIDADE, 2021). Para a execução desse objetivo, inicialmente foram firmadas três parcerias com os municípios de Esteio, Gravataí e Canela, no RS, por apresentarem alto potencial de desenvolvimento, oportunizando a transformação tecnológica estimada (UNIVERSIDADE, 2021). Para o Reitor da Universidade, esta iniciativa representa:

Este é o grande desafio, que todos nós temos pela frente. Possuímos uma rede de universidades comunitárias muito boas. O Estado é um exemplo do Brasil que dá certo. No caso da nossa Universidade, as parcerias [...] possuem uma dinâmica promissora, através do relacionamento com a Universidade, das startups e dos laboratórios de alta tecnologia (UNIVERSIDADE, 2021).

Outra iniciativa relevante da Universidade que configura a atuação em tríplice hélice caracteriza-se pelo Pacto Alegre, lançado oficialmente em novembro de 2018 como uma proposta que reuniu 85 entidades dos segmentos acadêmico, empresarial, de governo e da sociedade em busca de articulação e eficiência na realização de projetos transformadores e com amplo impacto para a cidade, visando estimular o empreendedorismo colaborativo. Tem por objetivo criar condições para que a capital gaúcha se transforme em um polo de inovação, atração de investimentos e empreendedorismo, com o compartilhamento de recursos e parcerias com o poder público e a iniciativa privada (UNIVERSIDADE, 2019). Possui como desafio criar condições para que a cidade se transforme em um polo de inovação, atração de investimentos e empreendedorismo, o que prevê o compartilhamento de recursos e parcerias com o poder público e a iniciativa privada (PACTOALEGRE, 2022). Para este fim, define seis macrodesafios:

- a) Talentos: gerar, manter e atrair talentos;
- b) Transformação Urbana: desenvolver ambientes inteligentes e criativos para viver e trabalhar;
- c) Ambiente de Negócios: gerar um ecossistema inovador de classe mundial;
- d) Imagem da Cidade: promover a imagem de uma cidade inovadora;
- e) Qualidade de Vida: melhorar o bem-estar das pessoas em saúde, segurança, cultura e meio ambiente;
- f) Modernização da Administração Pública: qualificar e facilitar o acesso aos serviços para a população e para as empresas.

Para o Pró-Reitor Acadêmico e de Relações Internacionais da Universidade (UNIVERSIDADE, 2019):

O objetivo é colocar a Capital (RS) no mapa dos ecossistemas de inovação, do empreendedorismo, gerar oportunidades para os nossos jovens e assim reter talentos. A Universidade fica muito orgulhosa e honrada de fazer parte desse projeto.

A Universidade possui acordos bilaterais com diversas instituições que possibilitam a cooperação internacional através de intercâmbio, realização de pesquisas e cotutela, o que soma mais de 160 parceiros internacionais vinculados.

Também há o programa de Mobilidade Acadêmica que prevê a realização de disciplinas da graduação em um período de até dois semestres no Exterior. A escolha da universidade de destino pode ser realizada de acordo com a lista de universidades conveniadas que, conforme edital de 2022, somavam 64 instituições. Esta ação contribui para o intercâmbio cultural e científico entre estudantes e universidades, oportunizando o desenvolvimento de comportamentos críticos e capazes de promover ações que transformem as realidades onde atuam. Conforme acadêmico do Curso de Direito:

Conviver com diferentes culturas, aprender a lidar com as diferenças, conhecer os lugares maravilhosos mundo a fora, traz muito mais do que apenas o conhecimento nas matérias estudadas; traz experiências e aprendizados que só acontecem quando saímos de casa, quando viajamos para um lugar desconhecido (UNIVERSIDADE, 2019).

A seguir apresenta-se sinteticamente as dimensões da Universidade, especialmente a cultura, os recursos, a infraestrutura e os *stakeholders* que compõem os processos de ensino atualmente desenvolvidos no EEE (Figura 6):

Figura 6 - Dimensões pertencentes ao EEE da Universidade



Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.4 Experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade

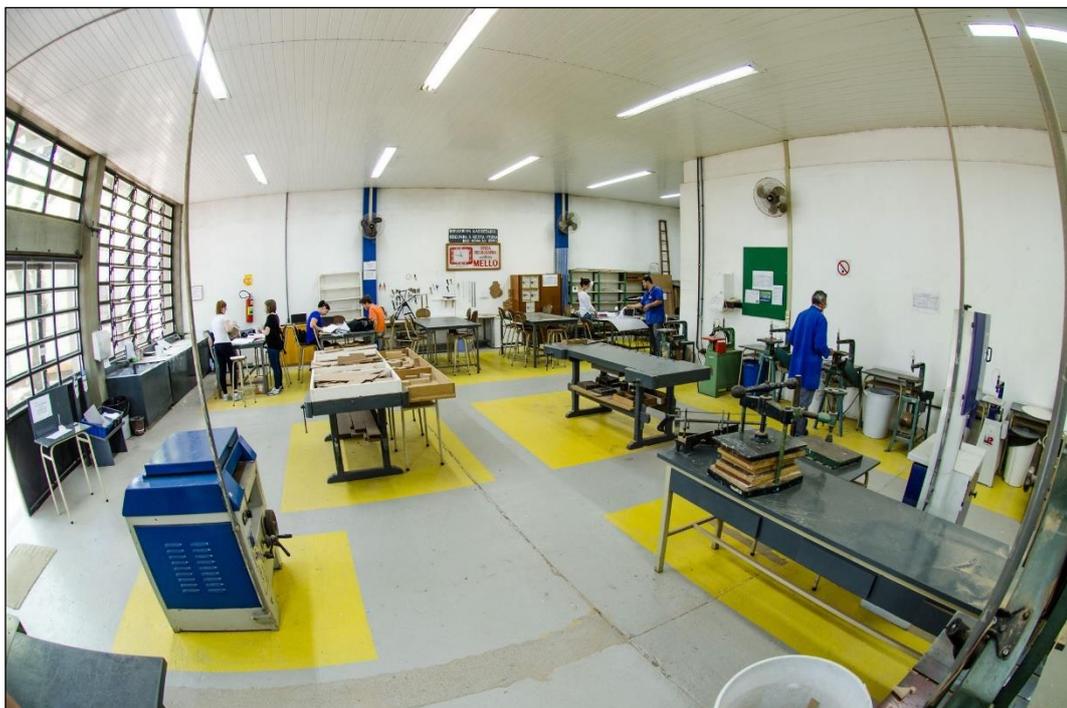
A seguir serão descritas as experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade considerando como EE o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, bem como atitudes, comportamentos, valores e intenções dos indivíduos (FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006; MWASALWIBA, 2010), por meio da realização de cursos, programas e processos pedagógicos oferecidos (BAE *et al.*, 2014; FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006). Ressalta-se que neste contexto a EE é considerada como uma maneira de promover o aumento da consciência empreendedora, influenciando as atitudes e a forma de pensar e agir dos indivíduos, ao invés de concentrar-se apenas no desenvolvimento de novos negócios. Neste aspecto, descreve especialmente as experiências geradas nas interrelações de indivíduos com o EEE da Universidade, formado por artefatos, ferramentas, ambiente

físico e agentes sociais, as quais requerem processos socialmente situados (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011).

Nesta perspectiva identifica-se na descrição de seus processos de ensino, apresentados nas seções 4, 4.1, 4.2 e 4.3, que a Universidade inseriu o empreendedorismo em um lugar de destaque, como uma das 10 competências do Futuro que norteiam seus direcionadores estratégicos. Esta ação potencializou o uso da infraestrutura e recursos para um número crescente de cursos, bem como as interrelações com o meio e agentes sociais na busca de soluções para a sociedade. As descrições apresentadas a seguir, configuram-se como fragmentos da realidade, concentrando-se nas experiências vivenciadas por alunos e egressos no contexto da EE no período entre 2019 e 2022.

No Curso de Arquitetura, evidencia-se a infraestrutura disponibilizada como um diferencial para o desenvolvimento de experiências significativas para a formação dos discentes. Nas aulas deste curso são realizadas atividades práticas em diversos laboratórios equipados com todos os recursos necessários para a formação profissional, como Laboratório de Modelos, Maquetes e Protótipos, o iMateria, o Laboratório de Conforto Ambiental e Luminotécnica e o Laboratório de Instalações, Topografia e Construção. É possível também participar do Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAU), onde há a experimentação de situações reais de trabalho e de prestação de serviços para comunidades em estado de vulnerabilidade social. Essa atividade oportuniza o exercício de habilidades na resolução de problemas, no diagnóstico da realidade local e na tomada de decisão, facilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos na sala de aula, o que mobiliza os indivíduos para a ação. Dentre os espaços disponibilizados pela Universidade para os Cursos de Arquitetura e Engenharia, por exemplo, há a Maquetaria. Esse laboratório tem muitos elementos para a produção de maquetes, bem como disponibiliza muitos materiais que se transformam em objetos para as atividades acadêmicas. Apresenta-se a seguir a imagem da Maquetaria utilizada pelos alunos (Figura 7):

Figura 7 - Laboratório de Maquetaria



Fonte: Facebook Universidade (2017).

Para a Entrevistada E3, aluna do Curso de Arquitetura, a infraestrutura da Universidade torna-se fator fundamental para o processo de aprendizagem e formação profissional:

*“Quando eu entrei no campus ele era novo então é tudo novo [...] tudo muito bem pensado e planejado então na primeira parte do curso que a gente faz muitos exercícios como desenho, a gente tinha disponibilização das Mesas. Também há uma parte digital [...] a gente ficou um pouco sem usar nesses dois últimos anos, devido a pandemia [...] mas sempre tivemos vários laboratórios para fazer impressão a laser.”*

Em 2019, a Universidade inaugurou o Espaço Colaborativo, um ambiente que tem como objetivo fomentar e articular as ações extensionistas da Universidade. Para pensar e desenvolver o Espaço Colaborativo, alunos e professores da Universidade foram convidados para participar de uma oficina de cocriação do ambiente na inauguração do local. Eles tiveram a tarefa de projetar a ambientação (móveis, decoração, etc.) e conteúdo (nome do espaço, possíveis atividades a serem realizadas no local). Como primeira atividade da inauguração, os participantes escreveram em *post-its* ideias que o ambiente deveria disponibilizar para as pessoas.

Em seguida, todos os *post-its* com as ideias foram organizados nas seguintes segmentações: Lazer; Palestras/Workshops; Atividades Culturais; Games; Inclusão; Educação e Espaço Físico. Dessa forma, os participantes conseguiram estabelecer quais foram os propósitos e necessidades elencados por todos na atividade, para no final, desenharem como eles achavam que o Espaço Colaborativo deveria ser construído e organizado. Conforme a professora do Curso de Gestão de Recursos Humanos da Universidade:

O objetivo da oficina foi fazer com o que a comunidade da Universidade experimentasse a vivência de cocriação de um espaço colaborativo, que possui as conotações de um laboratório de inovação cultural e social. Dessa forma, eles foram instigados a criar, experimentar e materializar seus projetos, idealizando um ambiente de desenvolvimento projetual e de atitude empreendedora (UNIVERSIDADE, 2019).

Para a aluna do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade, participar da oficina significou:

Foi algo bem construtivo, porque para mim, um espaço colaborativo significa um ambiente de conexão. Acho importante que os espaços a serem implementados na Universidade levem em consideração a opinião dos alunos, principalmente no módulo de atividades que comportem cursos diferentes. Além disso, eu sou uma acadêmica da Arquitetura e Urbanismo e adorei participar da oficina, pois ajudou a justificar o zoneamento e porque era importante agir daquela forma a partir das decisões tomadas em grupo (UNIVERSIDADE, 2019).

O professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo, argumenta sobre a importância do espaço colaborativo como um ambiente físico que oportuniza interações significativas entre diferentes agentes sociais, o que contribui para fomentar a atitude empreendedora diante da realidade:

A experiência do Espaço Colaborativo foi muito interessante e intensa. Acredito que o ambiente será importante para a Universidade, pois o futuro tende a ser colaborativo e a Universidade está nesse processo de vida e inserção na comunidade em geral. Eu me sinto muito contente em contribuir com a organização e planejamento do espaço, justamente para pensar em um processo colaborativo e participativo desde o princípio (UNIVERSIDADE, 2019).

Inserida nesta proposta de participação na comunidade, fomentando a atitude crítica e proativa dos alunos diante da realidade, evidencia-se uma ação desenvolvida

pelo Curso de Moda da Universidade, onde foi promovido um Workshop em parceria com a empresa Tramontina, com o objetivo de envolver os alunos da graduação com o mercado de trabalho relacionando a teoria desenvolvida em aula com a prática (UNIVERSIDADE, 2022). Para a Coordenadora do Curso de Moda da Universidade:

O workshop é uma experiência incrível que o curso proporciona aos alunos, professores e empresas parceiras. Uma semana de imersão total onde nossos alunos aplicam em seus projetos os conteúdos trabalhados no curso, aumentando sua zona de conforto, networking e portfólio (UNIVERSIDADE, 2022).

A dinâmica de interação oportunizada no Workshop iniciou com o briefing da Tramontina sobre a ação a ser desenvolvida, considerando sua necessidade. O desafio era criar uma proposta de estamparia para 2023/2024, atemporal e criativa, e que pudesse ser aplicada tanto em produtos Tramontina quanto em outros acessórios de moda. Para a coordenadora do Curso de Moda:

O Workshop possibilita aos alunos a oportunidade de desenvolverem trabalhos para empresas e instituições que darão feedbacks pautados no dia a dia do seu ambiente profissional, relacionado ao seu nicho de atuação; além de trabalharem em comunidade, efetivando trocas entre seus pares, professores e clientes, colocando assim em prática o conhecimento adquirido ao longo do curso de Moda (UNIVERSIDADE, 2022).

A proposta mais recente de mentoria da Universidade foi implementada a partir de 2019, com a modificação dos currículos da graduação, com o objetivo de oportunizar o autoconhecimento por meio de repetidas interações entre mentor e discente, o que impacta o comportamento daqueles que vivenciam esta experiência. A proposta de mentoria da Universidade vincula professores-mentores com experiência no mercado para acompanhar a jornada do discente com o objetivo de contribuir para o seu processo de autoconhecimento, de aprendizagem e de planejamento de carreira. Para o professor em genética e biologia molecular do Curso de Medicina da Universidade (UNIVERSIDADE, 2022): “Há a possibilidade de que o aluno acompanhe o respectivo tutor, ou até mesmo outros tutores em seu campo de prática. É uma troca que todo mundo ganha, tanto o mentor quanto o aluno que está ali acompanhando”.

Nesses momentos de troca há a identificação de gestos, posturas e falas que inspiram e criam empatia entre discentes e professores mentores, o que potencializa

o processo de aprendizagem e impulsiona para a transformação do comportamento. Este processo de identificação, pode ser constatado por meio da fala da aluna do curso de medicina: “A mentoria além de ser um espaço de resolução de conflitos e dúvidas é um espaço de escuta e acolhimento e isso é fundamental pra guiar a gente neste momento; e eu, inclusive, pretendo seguir a carreira do meu mentor” (UNIVERSIDADE, 2022).

Essa identificação gerada entre discente e professor mentor, denota a influência que comportamentos desenvolvidos em contextos específicos, podem representar para a cognição daqueles que interagem neste meio, uma vez que indicam caminhos e possibilidades de atuação. Neste contexto, as percepções e experiências vinculadas ao acompanhamento da prática profissional do professor tutor na área de medicina, por exemplo, são potencializadas por meio da interação com o conteúdo e o contexto ambiental, formado por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais.

Nesta perspectiva, identifica-se a criação de um Projeto Extensionista, que foi desenvolvido na Universidade em 2020, com o início da pandemia, que caracterizou-se por uma ação de mentoria onde alunos orientavam empresas impactadas pela crise gerada no período. Conforme descrição da Entrevistada E1:

*“A gente passava para eles uma metodologia bem fechada de um modelo de quatro reuniões, com reunião de diagnóstico de implementação, um método de feedback e a gente sempre trazia algum relato e exemplos de instrumentos que já haviam sido utilizados, passava para eles um modelo de e-mail para entrar em contato com a empresa [...] então tentava dar aquela padronizada no início. Eles entravam em contato, faziam uma primeira reunião [...] a gente sempre pedia para eles pedirem para as empresas se poderiam deixar gravada a reunião, e depois a gente sempre combinava ali no grupo de Whatsapp, para passar o feedback para gente, e se eles tinham dificuldade aí a gente falava com eles, tipo principalmente entre a primeira e a segunda e a terceira reunião e daí se empresa não implementou, a gente orientava como deveria ser feito [...] eles se viraram bonito nas reuniões, é incrível de ver.”*

Esse relato realizado pela Entrevistada E1 denota como ocorreu o desenvolvimento do processo cognitivo dos participantes, considerando a articulação das ferramentas disponibilizadas para a aplicação na realidade. As ações de orientação contemplaram os Modelo de Reuniões e a utilização de instrumentos de registro como Modelo de Diagnóstico, Implementação e *Feedback*. Com a utilização

desses recursos, os participantes dessas ações realizavam atividades de identificação e registros de informações, desenvolvendo funções de pesquisa visual, reconhecimento de padrões e a manipulação de objetos. Tais ações requerem a interação dinâmica em tempo real com o ambiente físico local. O desenvolvimento deste processo, que denota a transformação da mentalidade dos indivíduos, pode ser identificado pela fala da Entrevistada E1:

*“Ai eu acho um ponto legal, porque os alunos eles são selecionados todo semestre, a gente faz uma capacitação com alunos e professores e a gente traz a questão do empreendedorismo, a gente traz a questão das metodologias ágeis e esses alunos atuam direto com as empresas e a gente brinca que é meio que um laboratório, porque eles acabam testando também o que eles aprenderam e os empreendedores acabam aprendendo muitas vezes conceitos que eles não sabiam, então assim definitivamente a gente acaba desenvolvendo competências empreendedoras nisso.”*

Outras ações vinculadas a articulação dos elementos que configuram as práticas de ensino no contexto da EE em uma Universidade e as situações sociais vivenciadas, podem ser identificadas nas ações vinculadas ao curso de Fisioterapia. No curso de Fisioterapia são desenvolvidas atividades que estimulam os indivíduos para a ação, por meio de sucessivas interações no EEE da Universidade. Para este fim, são oportunizadas situações de contato dos alunos com pacientes desde o primeiro ano das atividades do curso, o que ocorre por meio de parcerias com a rede de saúde do município, desenvolvendo o aprendizado a partir de situações reais que ocorrem nos diferentes níveis de atenção à saúde (comunidade, clínica e hospital) (UNIVERSIDADE, 2022). As práticas oportunizadas pelo curso representam um tipo de estratégia para o desenvolvimento da mentalidade dos discentes, como uma maneira útil de aumentar a eficiência e ampliar o alcance epistêmico, aplicando a teoria na realidade.

Neste aspecto, o Programa de Atenção Ampliada à Saúde (PAAS), proposto pela Universidade, desenvolveu diferentes ações no período da pandemia, que oportunizaram a mobilização dos indivíduos para a ação, por meio das práticas desenvolvidas no curso. O PAAS oportunizou o atendimento remoto em saúde por meio de aplicativo, chegando de diferentes formas até o público, com atendimentos individuais e conjuntos em áreas da saúde, acolhimento permanente, além dos grupos que auxiliam diferentes públicos. O desafio que foi imposto pela situação de risco

gerada pela pandemia, exigiu novos aprendizados por meio da inclusão de recursos digitais, auxiliando as interações entre mente, corpo e ambiente. Estas práticas em contato com a realidade profissional permitiram gerar benefícios para a cognição e aprendizagem dos discentes conforme relatado pela coordenadora do PAAS (UNIVERSIDADE, 2022):

Nós, como profissionais da saúde, e os estagiários, como profissionais em formação, tínhamos que reinventar nossa presença, seguir trabalhando com o cuidado em saúde e, nesse contexto, nos foi exigido aprender fazendo. [...]. Os benefícios que se desdobraram nestas ações surgiram e vêm surgindo, tanto para atender de forma qualificada a demanda imposta pelo contexto vivenciado pelos usuários, como também para proporcionar a ampliação na formação dos estudantes.

Neste sentido, as ações desenvolvidas por profissionais e discentes por meio do PAAS, inseriram os indivíduos no contexto de aplicação, integrando as ações ao EEE da Universidade, o que impactou a mentalidade dos participantes. Para a coordenadora do PAAS (UNIVERSIDADE, 2022):

Consideramos que o trabalho, via internet, foi relevante para os usuários pelas necessidades que foram expressas por eles e pelo acolhimento e trabalho desenvolvido pela Universidade e alunos em função de tais necessidades. O atendimento online tornou-se elemento integrante das competências que vêm sendo desenvolvidas pelos estagiários.

A diversificação das atividades disponibilizadas aos discentes, oportuniza diferentes perspectivas sobre a realidade em estudo, o que colabora para a ampliação da visão e percepção sobre uma mesma situação. Como evidência da importância que a Universidade e comunidade acadêmica atribuem as ações situadas neste contexto, destaca-se o relatado pela Entrevistada E6:

*“As atividades de campo foram bem importantes! Cada uma foi um pouco diferente da outra. Primeiro quando a gente foi conhecer a Arezzo identificamos os investimentos em inovação e as ações e cultura da empresa para o desenvolvimento de um ambiente propício para isso. No Parque Tecnológico observamos vários tipos de empresas com negócios inovadores, vinculados a segmentos como semicondutores, alguns voltados para tecnologia na área da saúde. A gente conheceu um instituto tecnológico que é um dos polos de inovação da Universidade, foi interessante ver como eles usam a inovação. Aprendemos que na verdade podemos trabalhar inovação em qualquer segmento de mercado, como*

*nutrição, como engenharia civil, varejo. Então cada uma das visitas foi muito proveitosa.”*

A Universidade oportuniza aos indivíduos que interagem em seu EEE experiências em ambientes internacionais, que intermediam os conhecimentos gerados em sala de aula e as particularidades concretas do cenário contextual. Essas vivências são percebidas pelos indivíduos que interagem nestes ambientes, conforme relato da Entrevistada E7:

*“O intercâmbio é importante porque a gente tá vendendo alguma coisa do Brasil lá fora e também já vai aprender outras coisas como outra língua. Então além de melhorar o idioma estrangeiro também aprende, uma nova cultura, aprende sobre empresas que operam em outros países. Então esse processo de globalização é muito importante, principalmente para mim que também queria fazer Comércio Exterior. Assim, o intercâmbio é muito importante para o aprendizado sobre atuação nos negócios em outros países.”*

Corroborando com a fala da Entrevistada E7, o relato do Entrevistado E2 que menciona:

*“Os alunos (Curso de Administração – linha de formação em gestão para inovação e liderança) desde o início possuem contato com o mercado [...] a gente tem muito forte a questão da internacionalização, os alunos têm no mínimo dois intercâmbios. No quarto semestre passam duas semanas fora do país a turma inteira fazendo um curso na América Latina e há a possibilidade da trilha de internacionalização também, o que diversifica e fortalece a formação profissional, oportunizando maior interação com diferentes realidades.”*

A atividade acadêmica de Laboratório Intercultural, faz parte da Trilha de Internacionalização dos cursos de graduação que possuem a nova estrutura curricular (implementada a partir de 2019). Esta atividade contempla em seu escopo um espaço de vivência e experiência intercultural, por meio da interação com uma turma de alunos de uma universidade estrangeira parceira, oportunizando a construção conjunta de respostas à problemáticas contemporâneas. Para a professora que desenvolve esta atividade:

O Laboratório Intercultural visa desenvolver as competências da interculturalidade e do diálogo intercultural por meio de vivências. Essa perspectiva de ter um espaço internacional, mesmo sem sair de casa, proporciona uma ampliação dos horizontes em como visualizamos as interações e as possibilidades da construção da internacionalização (UNIVERSIDADE, 2022).

Outra professora que participa da atividade argumenta: “Essa fusão entre teoria e prática é a essência do Laboratório Intercultural, onde propomos trabalhar a competência intercultural no diálogo entre diversas culturas com base no princípio da horizontalidade e da aprendizagem mútua” (UNIVERSIDADE, 2022).

Para a Entrevistada E10 esta prática de ensino torna-se extremamente relevante por oportunizar a interação e geração de conhecimentos entre discentes e o meio:

*“Os alunos têm a oportunidade de conhecer pessoas de outras universidades, estabelecer conexões e fomentar a cultura de internacionalização, abrindo caminhos para que possam vislumbrar experiências no exterior também.”*

A professora articuladora da Trilha de Internacionalização da Nova Graduação na Universidade argumenta sobre as perspectivas que ganham espaço no caminho da formação dos estudantes, o que impacta suas atitudes e mentalidade diante da realidade:

Sobre a perspectiva de cidadania global, cada vez mais, a sociedade e o mundo do trabalho avançam no cenário de fronteiras tênues, onde saberes sobre cultura, tradições locais, hábitos, relações interpessoais e internacionais, fazem parte da pasta de competências empreendedoras a serem desenvolvidas durante o percurso formativo de qualquer área do conhecimento (UNIVERSIDADE, 2022).

Outra experiência que destaca-se no EEE da Universidade refere-se as interrelações vivenciadas entre alunos e o Parque Tecnológico. O contato dos cursos de graduação com o Parque oportuniza a aproximação com a realidade, desenvolvendo soluções para o meio no qual estão inseridos. Nestes ambientes, há a articulação dos elementos como artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais, oportunizando a vivência de situações sociais que mobilizam os indivíduos

para uma ação aplicada no contexto, conforme evidenciado na fala da Entrevistada E8:

*“Tenho um empresário da área de fisioterapia lá (Parque Tecnológico) que criou, com uso da tecnologia, um cortador de unha para deficiente físico que não tem um braço. O cortador funciona super bem, mas ele tem design rústico e precisa ser trabalhado. Aí eu busco os coordenadores de cursos, para verificar se há alguma cadeira do curso deles de design que esta dor se encaixa ao plano de aula, e o professor identifica que pode ser um caso prático, porque se encaixa no conteúdo trabalhado. A gente junta o empreendedor com os alunos, leva o produto, leva o problema, e os alunos constroem um projeto de qualificação daquele produto, os dois lados saem ganhando. Mas isso já é muito mais feito de uma forma mais cuidadosa. O objetivo não é o empresário explorar o aluno e nem o aluno se utilizar do empresário, ela tem que ser uma relação em que há ganhos dos dois lados. Então a gente já fez isso com vários empresários né.”*

Outras práticas de ensino que oportunizam a articulação dos elementos presentes no EEE da Universidade, podem ser identificadas por meio do relato da Entrevistada E8:

*“A gente (Parque Tecnológico) tem várias interações para academia tá. Em uma delas a gente recebe em torno de 2000 alunos da graduação da Universidade no Parque todo ano. Os professores agendam aulas conosco [...] a gente chama eixo de empreendedorismo que trabalha e mostra esse mundo do empreendedorismo para os alunos de graduação de qualquer escola, de qualquer curso, de qualquer semestre. Recebe os alunos e se é uma turma pequena, a gente faz um bate-papo, e daí chama o empresário para contar sua trajetória que tem a ver com o escopo do curso que eles estão fazendo, a gente conversa um pouco sobre a trajetória.”*

*“A gente traz alunos para dar consultoria, do oitavo ao nono semestre, pois algumas startups ainda não têm profundidade. A gente disponibiliza aos empresários que desejam participar e depois os alunos montam a agenda para o diagnóstico até a implementação da solução para as dores que a empresa, relacionadas as competências que os alunos têm para ajudar [...] super proveitoso. Tem empresas que acham que estão fazendo caridade receber os alunos, mas ao final da consultoria percebem que os alunos ensinaram um monte de coisas, então é uma troca muito profícuo entre os alunos e os empreendedores.”*

O contexto social vivenciado pelos indivíduos em uma universidade influencia os processos de desenvolvimento da mentalidade, o que ocorre por meio da

participação nas práticas de ensino oportunizadas em diferentes ambientes. Neste sentido, identifica-se ações de EE na Universidade que modificam a percepção dos indivíduos e os mobilizam para a ação, transformando suas realidades, conforme fala do Entrevistado E11:

*“Eu tinha 18 anos eu acho [...] 19 e a Fabiana estava no primeiro ano da faculdade (na universidade em estudo). Participamos de uma Premiação de Empreendedorismo oferecida pela Universidade. Então começamos a entender mais desse universo [...] foi nosso primeiro contato [...] foi uma capacitação muito boa. Acima de tudo, a gente evoluiu muito... assim foram dois dias e a Universidade deu um suporte muito bacana nesse aspecto né, dentro do Programa de Empreendedorismo. E aí a gente acabou ficando em terceiro lugar na premiação. Depois resolvemos entrar na incubadora né daí abrimos o CNPJ, com esses três meses de incubação da premiação né que nós ganhamos, por isso a gente foi tocando as coisas né.”*

Há outras atividades que são desenvolvidas nos cursos de graduação que estimulam a geração de novas propostas de negócios. Neste sentido destaca-se a atividade realizada no Curso de Administração - linha de formação em gestão para inovação e liderança, na qual são apresentados projetos para potenciais investidores. Tem por objetivo integrar os conhecimentos e competências acerca de áreas fundamentais da administração, conforme relatado pela Entrevistada E1:

*“Esta atividade é o resultado do trabalho de um ano em que se inicia na oficina da Atividade Integradora, a partir da ideação e construção das propostas de negócio, perpassando por outras oficinas para definição de estratégias de marketing e finanças.”*

Para o coordenador do Programa de Aprendizagem responsável por esta atividade: “Esta atividade é uma experiência real que coloca à prova o trabalho de um ano inteiro, e isso fortalece a preparação dos alunos para o mercado de trabalho” (UNIVERSIDADE, 2022).

Outra ação desenvolvida pelo Curso de Administração - linha de formação em gestão para inovação e liderança, contemplou o lançamento de desafios para a resolução dos alunos. Os desafios foram realizados em parceria com alguma empresa ou projeto, com o objetivo de gerar ideias para solução de problemas identificados. Para a estudante do curso a experiência proporcionou:

Tivemos contato com diferentes tipos de situação, não trabalhamos só com a ideia do meio empresarial e administrativo. Trouxemos uma perspectiva também de marketing, que estava sendo necessária. Então, encontramos diferentes problemas de diferentes áreas que a gente estuda, em negócios que as vezes nem imaginariamos que estariam enfrentando tais dificuldades. Foi incrível poder estar próxima dessa realidade, do mercado que futuramente vamos atuar, ainda mais para poder refletir sobre isso tudo que o curso nos dá de conhecimento (UNIVERSIDADE, 2021).

A Universidade preocupa-se da mesma forma, com a infraestrutura e recursos disponibilizados para a pesquisa, o que representa um dos critérios utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na avaliação de programas de Mestrado e Doutorado nas instituições. Nesse sentido, a mestranda do PPG em Biologia da Universidade identifica esta preocupação ao afirmar que (UNIVERSIDADE, 2022): “Escolhi a Universidade principalmente pela estrutura física, o que garantiu que eu pudesse viabilizar minhas amostras e chegar ao meu resultado, especificamente pelo Laboratório de Biologia Molecular”.

Para o professor do Curso de Biologia da Universidade, o entendimento do processo laboratorial na prática permite uma melhor compreensão da realidade, o que auxilia no desenvolvimento de uma mentalidade que mobiliza os indivíduos para a ação aplicada ao contexto (UNIVERSIDADE, 2022):

Nós lemos, estudamos e entendemos um conteúdo usando livros, vídeos e material disponível na internet, mas outra coisa é vivenciar, compreender e relacionar esse conteúdo com vários conhecimentos. Isso é muito duradouro e, individualmente, muito forte para cada um deles (alunos).

Para o coordenador do laboratório de Biologia Molecular, além da prática, a vivência dos alunos no EEE da Universidade é muito importante para seu aprendizado (UNIVERSIDADE, 2022):

A chegada dos alunos a uma Universidade permite melhorar a percepção da realidade. [...] Certamente o olhar vai ser diferente, então nada melhor que enxergar para fazer melhor a leitura que você tem das realidades. Essa vivência, de que a Universidade pode ser transformadora, é duradoura para eles.

A Figura 8 apresenta sinteticamente as experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade:

Figura 8 - Experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade



Fonte: Elaborado pela autora.

## **5 DISCUSSÃO DO CASO**

Este capítulo descreve os resultados gerados pelas experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade, como forma de compreender como as ações de EE influenciam a CE de indivíduos que interagem no EEE na Universidade. A lógica que permeia a discussão do caso segue a síntese dos pressupostos teóricos da CE na abordagem da CSS, apresentada ao final do capítulo 2.1 (vide Figura 1).

Ressalta-se que não há a intenção de formular qualquer juízo de valor a respeito das práticas de EE adotadas pela Universidade, mas sim explicitar os efeitos obtidos por meio dos processos e práticas de ensino que conferem relevância aos ambientes socioculturais para a cognição e a aprendizagem.

### **5.1 Resultados das experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade**

A nova proposta curricular implementada pela universidade em estudo apresenta foco no estímulo ao processo de aprendizagem por meio do experimentar, do refletir e do agir (UNIVERSIDADE, 2022), o que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas atreladas ao propósito de vida dos discentes, com foco na autonomia, no senso crítico e na postura proativa vinculada ao perfil empreendedor. Neste aspecto, a busca de uma perspectiva mais dinâmica para a aprendizagem, por meio da implementação da abordagem para a resolução de problemas do contexto social, gera efeitos diretos e significativos para os alunos e egressos que convivem nestes ambientes, o que pode ser identificado nas atividades oportunizadas por meio dos cursos de graduação.

Durante as aulas da disciplina de Experiências Lúdicas e Práticas, desenvolvidas no curso de Gestão da Produção Industrial e Engenharia de Produção, foram produzidos móveis para uma associação que acolhe crianças e adolescentes em situação de risco social, com o objetivo de desenvolver, um projeto para praticar conceitos de produção. A proposta do semestre era ter um cliente real e aproveitar a oportunidade para simular uma fábrica, construindo e doando os produtos feitos em aula. Para que os alunos entendessem as reais necessidades e demandas da instituição, foi realizada uma visita, com o objetivo de compreender o impacto social proporcionado pela produção das peças construídas em sala de aula e o significado

que os artefatos representarão na prática. Os alunos produziram 69 nichos para compor cinco móveis ao todo, a partir de materiais disponibilizados pela Universidade e de doações de outras empresas. Esta ação desenvolvida trouxe sentido a aprendizagem oportunizando a simulação de situações reais que impactaram a mentalidade dos alunos colaborando com a formação do perfil profissional. Para a aluna do curso de Gestão da Produção Industrial: “Além de aplicar alguns conceitos que vimos ao longo do curso, fazer algo fora da Universidade, utilizando os conhecimentos e a estrutura da universidade para beneficiar outras pessoas, é muito realizador” (UNIVERSIDADE, 2022).

Outra aluna do curso percebe a prática oportunizada na disciplina como:

Tem sido bem desafiador! Porque inicialmente a gente não tinha uma expectativa muito formada do que era a disciplina, porque esta disciplina sempre prometia algo diferente do que a gente via nas outras disciplinas do curso. Então quando a gente se deparou com a proposta que o professor nos trouxe foi uma quebra de paradigma muito grande, em relação ao que a gente esperava e o que realmente está sendo feito (UNIVERSIDADE, 2022).

Para os autores Mitchell, Randolph-Seng e Mitchell (2011), a cognição orientada para a ação, captura as motivações em direção a um objeto ou conceito. Isso significa que para os alunos do Curso de Gestão da Produção, utilizar os artefatos e ferramentas disponibilizados pela Universidade, aplicando conceitos de produção discutidos em aula, cria significado e relevância, por aplicar em uma situação prática. Da mesma forma, a interação em uma situação social gera conhecimentos que impactam a aprendizagem e a mentalidade dos indivíduos que interagem nestes ambientes. Dew *et al.* (2015) considera que o cérebro humano tem notáveis capacidades de simulação mental, ou seja, imaginação. No entanto, estas capacidades são limitadas pela capacidade de memória de curto prazo do cérebro. Por este motivo, torna-se mais viável e lógico construir um protótipo para manipulá-lo, do que criar um modelo interno abstrato e complexo (KLEMMER *et al.*, 2003). Este processo de interação entre mente, corpo e mundo externo pressupõe a ocorrência de aprendizado, o qual surge da manipulação de objetos materiais que auxiliam o processo do pensamento.

Para Robbins e Ayedede (2009), o descarregamento cognitivo desenvolvido pelos indivíduos em um contexto empreendedor consiste em transformar um problema complexo e abstrato, em uma tarefa visual, possibilitando que a manipulação física ou

virtual do referido objeto até encontrar uma solução. Dessa forma, para a resolução de um problema identificado, torna-se necessário a utilização dos recursos disponíveis no ambiente como suporte cognitivo, o que pode ser constatado no relato da Entrevistada E7, aluna do Curso de Administração:

*“Teve uma atividade que foi lançada que estimulou a gente a criar e refletir, o que foi muito legal! O professor propôs que cada grupo construísse barquinhos, em 10 minutos, com o objetivo de gerar um maior faturamento entre os grupos. Podíamos contratar quantas pessoas julgássemos necessário, bem como verificar os custos da matéria prima e verificar o número de unidades produzidas naquele espaço de tempo. Teve um grupo que conseguiu uma produção enorme de barquinhos, com poucos funcionários. A gente então, conseguiu ver que às vezes ter mais funcionários visando a qualidade e produtividade não dá o melhor resultado. Houve apresentação de trabalhos e conseguimos fazer comparações entre os grupos. Foi muito legal comparar e analisar onde a gente tinha melhorado. Essa atividade ajudou a entender como funciona uma empresa real.”*

As práticas de ensino oportunizadas em aula geram insights que permitem analisar diferentes perspectivas de uma mesma situação, o que auxilia a aprendizagem dos indivíduos. Da mesma forma, a manipulação de objetos com significado em um contexto e a troca de informações entre os grupos e colegas, possibilita a avaliação de diferentes perspectivas aplicadas a mesma realidade, o que auxilia na utilização dos conhecimentos discutidos em aula. Assim, a aprendizagem emerge dos processos de pensamento iniciados pela interação com esses objetos (DEW *et al.*, 2015). A descarga cognitiva que concretiza o pensamento em uma ação, torna-se relevante no processo de aprender fazendo. Por este motivo, destaca-se a inserção da atividade empreendedora no ambiente físico, considerando a função que objetos específicos possuem para o desenvolvimento da cognição empreendedora (DEW *et al.*, 2015).

Na análise das ações de EE implementadas pela Universidade evidenciou-se como fator fundamental a percepção de que necessitamos do ambiente externo, das pessoas e de elementos sociais, como forma de tornar o processo empreendedor dinâmico, relevante e interativo. “[...] muitos dos complexos comportamentos humanos não exigem a representação interna do mundo e seus conteúdos, ao contrário, estruturas no ambiente explicam as estruturas do comportamento” (ROTH; JORNET,

2014, p. 466), o que pode ser explicitado na fala da Entrevistada E8, que atua no Parque Tecnológico da Universidade:

*“Eu tenho lá um grupo bem jovem da escola técnica que trabalha um aparelho para amenizar as dores da fibromialgia e é um aparelho que aquece qualquer parte do corpo onde tu tenha problemas e dores e aí fomos testar esse produto lá na clínica de fisio da Universidade e acabou se descobrindo outras aplicações para o produto que não só a fibromialgia, por que nasceu de uma menina que a mãe tinha fibromialgia e ela queria ajudar a mãe a sofrer menos e assim se juntou com os colegas e criou aquele dispositivo, e aí se descobre que ele serve pra outras funções e aí a empresa se remodela e se reposiciona no mercado a partir do estudo lá prático com pacientes, dentro da clínica de fisioterapia da Universidade.”*

Pressupõe-se que a cognição depende não apenas do cérebro, mas também do corpo e ambiente (ROBBINS; AYEDEDE, 2009). Isso pressupõe que para o desenvolvimento da cognição seja necessário sucessivas interações entre o corpo e o ambiente, o que denomina-se de cognição incorporada (MITCHELL; RANDOLP-SENG; MITCHELL, 2011). O relato da remodelagem do aparelho que trata a fibromialgia demonstra a relevância que a testagem e aplicação do produto representaram para o processo de aprendizagem dos indivíduos que interagiram nesta situação. Os estímulos recebidos do ambiente, de objetos e elementos sociais, foram percebidos pelos indivíduos através de seus sentidos. Isto significa que a cognição depende, fortemente, das capacidades sensório-motoras (corporificação), tais como a pesquisa visual, reconhecimento de padrões e manipulação de objetos. (ROBBINS; AYEDEDE, 2009). A troca de informações, o uso do ambiente para a testagem e as interrelações entre os indivíduos oportunizaram a melhoria do aparelho, gerando novos aprendizados aos participantes. Sem o uso de tal suporte ambiental, os resultados obtidos não seriam os mesmos.

Outro exemplo que denota a cognição incorporada, foi desenvolvido pelo curso de Fisioterapia no período da pandemia (UNIVERSIDADE NO JORNAL VS, 2020). O projeto da elaboração de andadores infantis surgiu a partir de uma demanda de alunos que participaram de uma atividade acadêmica da disciplina de Biomecânica de Órteses e Próteses, que aconteceu junto à comunidade. As estudantes tinham por objetivo criar projetos que poderiam ser construídos em casa pelos usuários, considerando o período da pandemia. Como resultado desta ação, foi criado um tutorial para a construção do equipamento pelos usuários, com o objetivo de auxiliar

no desenvolvimento motor de crianças com atraso na aquisição da caminhada. Para a construção do protótipo, as alunas precisaram utilizar suas capacidades sensório-motoras (corporificação), tais como a pesquisa visual, reconhecimento de padrões e a manipulação de objetos. Sem estas ações, não seria possível a criação do equipamento e tutorial. Da mesma forma, o uso dos conhecimentos obtidos na disciplina, bem como as interações com a comunidade, professores e colegas, permitiu o desenvolvimento da mentalidade para a criação de novas soluções para a dor identificada. Assim, ao invés de tentarem armazenar mentalmente e manipular todos os detalhes relevantes sobre a situação, foram armazenados e manipulados estes detalhes fisicamente no mundo, na própria situação (WILSON, 2002).

As ações de EE desenvolvidas no EEE da Universidade indicam que “saber não significa representar mentalmente fatos e regras sobre o mundo, mas se refere a como um organismo funciona no mundo” (ROTH; JORNET, 2014, p. 467). Assim, identifica-se que para a realização das transações complexas entre as mentes incorporadas de indivíduos (ROBBINS; AYEDEDE, 2009) é necessário armazenar e manipular os detalhes relevantes sobre uma situação fisicamente no mundo, o que denomina-se de cognição situada. Neste aspecto, a Universidade em estudo atua como um elo entre atores e recursos ambientais disponíveis, o que fomenta o comportamento empreendedor. A estruturação e evolução de seu EEE permite expandir seus objetivos tradicionais pela busca do conhecimento para inserir novas possibilidades de interação com o meio, evoluindo para uma instituição na qual o conhecimento é criado e colocado em uso (RANGA; ETZKOWITZ, 2013). Este fato pode ser constatado por meio da fala da Entrevistada E8:

*“E é a governança em Tríplice Hélice que faz a Prefeitura enxergar o benefício que isso vai trazer para o município de São Leopoldo. A Prefeitura de São Leopoldo se olhar comparado a outros municípios, evolui muito mais rapidamente com relação aos conceitos de cidade inteligente. Questões de segurança, mobilidade, saúde, hoje a gente tem um aplicativo criado na pandemia, entre startup, os profissionais da escola de saúde da Universidade e a prefeitura para prestar atendimento no SUS remoto. Então hoje tem um aplicativo de gerenciamento de consultas, de receitas médicas, de aconselhamento via resposta de dúvidas automatizadas né, criado por força da pandemia, mas que opera hoje nas UPAs e nos postos de atendimento em saúde do município.”*

*“O município aplica tecnologia na gestão do trânsito hoje, e em várias outras áreas também, o que foi oportunizado pela parceria com a Universidade.”*

Isso pressupõe que a cognição é adaptativa ao relacionamento com os indivíduos, pois reflete os motivos sociais do interlocutor e as relações com outras pessoas em uma situação, em vez de representar esquemas abstratos e estáveis (SMITH; SEMIN, 2007). A parceria da prefeitura com a Universidade influencia os resultados obtidos para o município, mas também a forma como o EEE da Universidade vai aplicar seus conhecimentos para a solução das demandas locais identificadas. Assim, a cognição situada neste contexto resulta da interação entre as mentes e os ambientes, onde o pensamento reside em sua interação recursiva (ELSBACH; BARR; HARGADON, 2005) entre Universidade e prefeitura. Como um processo contínuo e um resultado temporalmente limitado, infere-se que a cognição situada no contexto da Universidade faz a mediação entre as estruturas de conhecimento inerentes dos indivíduos e as particularidades concretas do cenário contextual local (ELSBACH; BARR; HARGADON, 2005).

Assim, considera-se que o pensamento está situado no ambiente acadêmico em que ocorre (SMITH; SEMIN, 2004), o que possibilita com que as ações de EE promovam o aumento da consciência empreendedora, influenciando a maneira de pensar e agir dos indivíduos (FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006). Em outras palavras, possibilita a articulação entre os elementos compatíveis com uma cognição empreendedora, influenciando a atitude de alunos e egressos. Na proposta de ensino da Universidade há a disponibilização de uma plataforma com diferentes atividades que irão compor a trajetória de formação dos alunos, permitindo a construção de competências empreendedoras específicas que nortearão o perfil profissional em formação, conforme relatado pela Entrevistada E8:

*“A universidade tem um laboratório empreendedor, os alunos se inscrevem nesse Laboratório e modelam ideias de negócio né. Então muitas das vezes vários projetos que têm um potencial real de se tornar uma oportunidade de negócio vem para as bancas, vem para a incubação.”*

*“Tem o caso aí de várias startups de alunos, professores né [...] então assim tem o caso ali de uma startup que criou um produto para dar liga na indústria alimentícia de origem vegetal, pra substituir o ovo, e junto criou*

*uma maionese de origem vegetal. Então ela tem um produto B to B e um produto B to C e isso nasceu no laboratório empreendedor da Universidade. Isso veio pra pré incubação do Parque Tecnológico e depois se tornou uma empresa do Parque.”*

Outro fator relevante a considerar como resultado gerado pelas experiências vivenciadas pelos alunos e egressos no EEE, pode ser constatado por meio de um dos pilares estabelecidos para os currículos dos cursos de graduação que insere a “vivência prática” como um meio de desenvolver experimentos em laboratórios de última geração, simulações de situações reais, desenvolvimento de projetos e participação em agências experimentais. Também são oportunizadas visitas a organizações, participação em seminários, workshops e palestras, contato com o parque tecnológico da Universidade e troca de experiências com profissionais reconhecidos na área de atuação. Isso sugere que condições situacionais presentes no contexto universitário foram articuladas para estimular a percepção dos indivíduos que interagem no ambiente acadêmico. Como evidências deste contexto, ressalta-se o relato da atividade acadêmica de interiores residenciais, oportunizada pelo Curso de Arquitetura e Urbanismo. Nesta proposta os alunos desenvolveram um projeto de interiores com uso de equipamentos da empresa participante. Os vencedores são definidos pela empresa parceira, com a supervisão de uma arquiteta. No projeto são avaliadas qualidade, funcionalidade e versatilidade das soluções adotadas, bem como o correto uso dos produtos da parceira, aliando ergonomia, segurança e conforto ao usuário. Neste contexto, a pressupõe-se que a cognição está distribuída entre agentes sociais e meio ambiente (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011). Um dos professores responsáveis pelo projeto descreve as interrelações oportunizadas pela atividade:

A atividade tem sido uma experiência bastante rica para nossos alunos, onde eles tiveram a oportunidade de vivenciar a relação da sala de aula com a prática, escolhendo os equipamentos, avaliando as instalações e o impacto no projeto. A conexão da disciplina com a nossa realidade, com a participação da parceira, proporciona o contato com material técnico de qualidade no mercado, e com profissionais especializados na área. Assim, os estudantes enriquecem o seu repertório e chegam a soluções competentes e criativas, com ótima performance técnica, de funcionalidade e beleza (UNIVERSIDADE, 2022).

Para uma das alunas que participou da atividade, a prática proporcionou: “Uma experiência que agregou bastante conhecimento, desde as etapas iniciais até a conclusão do projeto, pois pela primeira vez trabalhamos com um cliente e catálogo definido” (UNIVERSIDADE, 2022).

Nesta perspectiva prevalece a visão dinâmica de que a cognição emerge na interação com uma mudança social e no ambiente físico (SEMIN; SMITH, 2002), o que pressupõe que a atividade cognitiva resultante é explicada em relação ao contexto vivenciado pelo indivíduo. Cada ator distribuído em uma situação possui "partes dispersas de conhecimento incompleto e frequentemente contraditório". Isso significa que as interações realizadas na atividade acadêmica possibilitaram o contato com a parceira, professores, colegas e com profissionais especializados na área, gerando acúmulo de insumos de múltiplos atores (HUGHES, 1983) o que oportunizou benefícios mútuos de aprendizagem entre os pares.

A lógica da cognição distribuída baseia-se na premissa de que a cognição é dispersa por vários agentes (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011; SMITH; SEMIN, 2004; HUTCHINS, 1995), colocando assim em primeiro plano a camada social da cognição (DEW *et al.*, 2015). Considera-se, assim, que há impacto cognitivo quando, por meio das interrelações entre indivíduos e o meio, compreende-se a realidade como forma de agir diretamente na situação, conforme relatado pela Entrevistada E7:

*“Eu também criei uma empresa própria durante o Curso de Administração. O primeiro desafio proposto em uma disciplina era pra gente empreender na prática, colocar o conhecimento que a gente estava tendo para ver como nos relacionávamos com fornecedores, clientes e parceiros em uma empresa de verdade. Foi difícil no início, mas graças a Deus consegui ter sucesso. A mentoria de um professor da instituição para ajudar nessa trajetória foi ótimo! O Prof. no final me deu mais uma ajuda grande, deu alguns conselhos importantes.”*

Como o empreendedorismo normalmente envolve transbordamentos de outros indivíduos em sistemas sociais (UZZI, 1997), a atividade cognitiva ocorre principalmente fora da cabeça dos indivíduos, atribuindo importância à propriedade da cognição no nível do sistema (DEW *et al.*, 2015). Assim, para a criação de uma empresa durante a atividade acadêmica, a aluna necessitou interagir com diferentes agentes sociais, o que oportunizou o desenvolvimento cognitivo e a obtenção de

conhecimentos que permitiram evoluir com o projeto e adequar situações que não atendiam ao objetivo. Para Cornelissen e Clarke (2010, p. 542) a cognição distribuída ocorre por meio da dinâmica da criação de sentido considerando que “o contexto social da fala e interações com outras pessoas afetam a construção de significado sobre um novo empreendimento”, o que foi descrito por meio da mentoria do professor da disciplina. As trocas oportunizadas nas práticas de ensino em sala de aula, representam momentos importantes que impactam a mentalidade dos indivíduos que interagem nestes ambientes.

Os processos de ensino desenvolvidos pela Universidade para a promoção da EE estabelecem novas conexões entre a sociedade, o campus, a sala de aula, o conhecimento científico e a tecnologia, potencializando a interação entre os agentes sociais (PDI UNIVERSIDADE, 2019). Nesse aspecto o contexto universitário é explicativo para o desenvolvimento da cognição de indivíduos uma vez que influencia os processos mentais, pois emerge de pensamentos iniciados na interação com artefatos, objetos, agentes sociais e o meio vivenciado (DEW *et al.*, 2015). Este processo pode ser exemplificado no relato da Entrevistada E3, matriculada no curso de Arquitetura da Universidade:

*“Eu acho que isso ocorre mesmo dentro da própria cadeira. Há a discussão de temas e exercícios práticos, como a parte de topografia, quando a gente aprende a projetar também né. A gente se depara com a vida real, fizemos uma atividade em que visitamos um terreno em frente à Casa de Cultura Mario Quintana. Então temos que lidar com a cidade, situações reais. Assim a gente vai conhecendo os problemas naquela cidade, naquele bairro, isso na prática.”*

*“Também há visitas a fábricas de materiais de construção para visitar e conhecer o que há disponível para utilização na área, o que faz a gente compreender o uso e aplicação no dia a dia do trabalho do arquiteto.”*

No contexto universitário em estudo pressupõe-se que o pensamento subjacente ao empreendedorismo ocorre de forma dinâmica, onde pessoas específicas atuam em uma variedade de ambientes disponibilizados no EEE da Universidade, com vários graus de distribuição do pensamento por meio de mentes e ferramentas (MITCHELL; MITCHELL; RANDOLPH-SENG, 2014). Esta abordagem que pode ser identificada no EEE da Universidade, estimula os alunos a interagirem

de diferentes formas, por meio da interlocução com seus colegas de curso, de Escola, Universidade e demais agentes sociais presentes no EEE da Universidade (UNIVERSIDADE, 2020). Este fato pode ser identificado na experiência oportunizada no curso de Administração – linha de formação em gestão para inovação e liderança, onde um dos seus alunos relata a participação em um Seminário na área de Administração onde obteve a premiação de Melhor Artigo Aplicado:

Criei uma ferramenta através da metodologia da *Design Science Research (DSR)*, a qual se concentra em entregar uma solução, ao invés de uma explicação, para um problema: o Ciclo de Desenvolvimento de Competências de Inovação (CDCI's). Ela pode ser aplicada pelo setor de recursos humanos em empresas privadas, alavancando a capacidade de inovação dos colaboradores (UNIVERSIDADE, 2021).

O aluno ainda complementa a percepção de sua experiência, ao afirmar que precisava encontrar uma alternativa para que a inovação estivesse mais presentes no empreendimento da família:

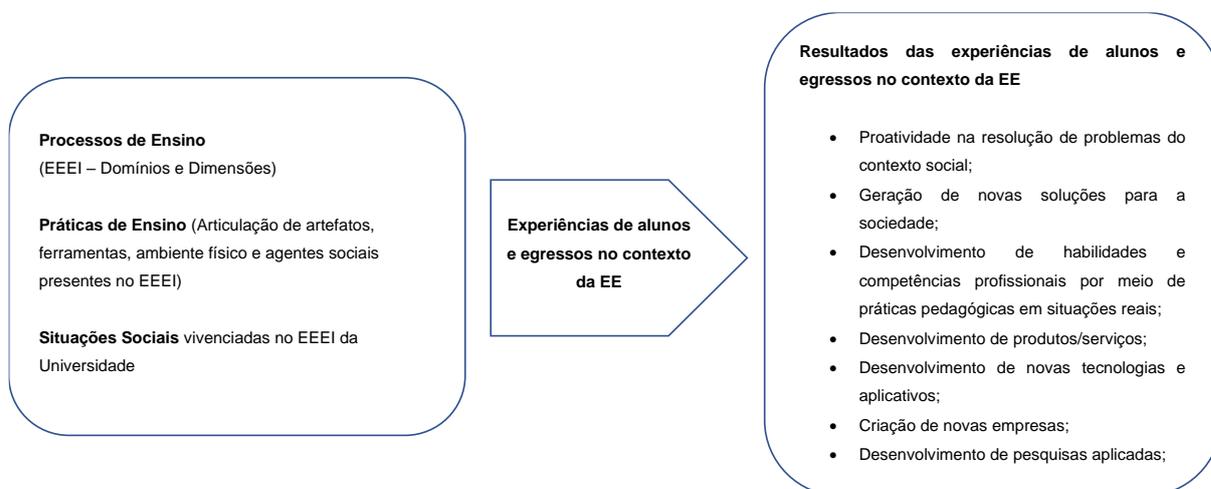
Me dei conta de que antes de inserir a inovação nos processos e nos resultados da empresa, eu precisava trabalhar ela como mindset e, por conta disso, decidi estudar uma forma de alavancar a capacidade inovadora dos colaboradores, criando assim o CDCI's (UNIVERSIDADE, 2021).

Da mesma forma, a estudante do Curso de Engenharia Química da Universidade, que participou de um projeto de pesquisa no Instituto Tecnológico de Semicondutores, relatou sua experiência desenvolvida no EEE da Universidade:

Eu participei em 2019 da Mostra de Iniciação Científica e esta foi uma oportunidade muito boa para minha trajetória acadêmica. Neste evento apresentei meu trabalho sobre tinta condutiva, onde ganhei menção honrosa e também destaque na grande área da escola politécnica. Percebo que a Universidade está sempre incentivando os alunos a inovar e buscar soluções para os problemas, o que ajuda muito para o nosso desenvolvimento profissional (UNIVERSIDADE, 2020).

A seguir apresenta-se sinteticamente os resultados gerados pelas experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade (Figura 9):

Figura 9 - Principais evidências dos resultados das experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Expostas as evidências relacionadas aos resultados das experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade e realizada a análise do caso sob a luz da síntese dos pressupostos teóricos da CE na abordagem da CSS, a seguir apresenta-se o *framework* final da tese.

### 5.1 *Framework* final

Com base no estudo de caso desenvolvido nesta tese, esta seção apresenta a análise dos resultados das experiências de alunos e egressos no contexto da EE em uma Universidade, a fim de identificar as evidências mais significativas que indicam a influência das ações de EE na CE de indivíduos. De forma geral, destaca os principais elementos que subsidiam a CSS de forma a gerar dinamicidade e interação no EEE de uma universidade. E neste sentido as evidências apresentadas contribuem para a visão do todo, representada pelo *framework* final da tese (Figura 10), contemplado em uma única figura que possa sintetizar ideias e proposições para auxiliar na compreensão do impacto da CE de indivíduos em um ambiente acadêmico.

Esse *framework* final (Figura 10) é composto pelas dimensões e domínios que integram o EEE, e pelos elementos que caracterizam a CSS, indicando que há um processo de causa e efeito sistemático entre eles, o que gera diferentes experiências para aqueles que vivenciam estes ambientes. Ele aponta a universidade como uma das principais articuladoras entre os alunos, egressos, ambiente acadêmico e

comunidade local, criando situações que fomentam a cultura empreendedora e impactam o comportamento dos indivíduos.

Neste aspecto, a cultura empreendedora gerada em uma universidade pode fomentar o empreendedorismo estimulando a descoberta, a evolução e a exploração de oportunidades (SHANE; VENTAKAMARAM, 2000), o que pode ser oportunizado em situações e ambientes oportunamente planejados. Os estudos sobre EE inserem-se nesse contexto, pois referem-se as ações que podem influenciar atitudes, aspirações e intenções de indivíduos no reconhecimento ou criação de oportunidades o empreendedorismo (NECK; GREENE, 2011; KRUEGER; LIÑÁN; NABI, 2013; NECK; BRUSH; GREENE, 2014; THOMAS; WULF, 2019).

Na sequência, apresenta-se a Figura 10, que contém o *framework* final proposto nesta tese. Parte-se, assim, do estudo de fenômenos e abordagens como empreendedorismo, educação empreendedora (EE), ecossistema de educação empreendedora (EEE) e cognição socialmente situada (CSS), para compor, por meio das categorias que emergiram do estudo, o modelo final que demonstra a influência da EE na CE de indivíduos, fomentada pela configuração e ações oportunizadas no EEE de uma universidade.

A Figura 10 demonstra que, a partir da configuração do EEE de uma universidade, foi possível identificar as ações que foram desenvolvidas em cada um dos domínios, bem como analisar como foram planejadas e organizadas as dimensões que caracterizam os ambientes acadêmicos. Ao efetuar o cruzamento do EEE (domínios e dimensões) com os elementos que compõem a CSS (Cognição orientada para a ação, cognição incorporada, cognição situada e cognição distribuída), identificam-se metodologias e práticas que mobilizam os indivíduos para a ação, oportunizando o desenvolvimento de habilidades e competências que caracterizam novos comportamentos em direção a uma postura empreendedora.

A nova missão demonstrada pela universidade em estudo, a qual o conhecimento é criado e colocado em uso (RANGA; ETZKOWITZ, 2013), torna-se aliada ao contexto universitário identificado, indicando o surgimento do empreendedorismo acadêmico, o que potencializa e consolida uma cultura empreendedora. Isso tudo pode ser conquistado pela maturidade demonstrada pela Universidade por meio da sua evolução histórica e acadêmica, que contribui para que a instituição possa compreender a importância dos ambientes e práticas para o desenvolvimento do comportamento empreendedor. O planejamento estratégico

desenvolvido pela instituição, apresentando direcionadores que fomentaram a configuração de ambientes, práticas e ações, mobilizaram a comunidade acadêmica de forma planejada e orgânica, gerando resultados em direção a construção e consolidação de uma postura empreendedora.

Figura 10 - *Framework* final de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir apresenta-se os apontamentos finais deste estudo. Ele retoma os objetivos que orientam o trabalho, assinala as contribuições e limitações da pesquisa e propõe sugestões para estudos futuros.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi analisar como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora (CE) de indivíduos, considerando como EE o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, bem como atitudes, comportamentos, valores e intenções (FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006; MWASALWIBA, 2010), realizadas por meio de cursos, programas e processos pedagógicos oferecidos (BAE *et al.*, 2014; FAYOLLE; GAILLY; LASSAS-CLERC, 2006). Neste estudo a EE foi considerada como uma maneira de promover o aumento da consciência empreendedora, influenciando as atitudes e a forma de pensar e agir dos indivíduos, ao invés de concentrar-se apenas no desenvolvimento de novos negócios. Neste aspecto, a análise considerou a interrelações de indivíduos com o EEE da Universidade, formado por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais, as quais indicaram a existência de processos socialmente situados (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011).

A literatura utilizada na análise em questão baseou-se em dois tópicos principais: educação para o empreendedorismo (EE), especialmente relacionado ao ecossistema de educação empreendedora (EEE) e a abordagem da cognição socialmente situada (CSS). O primeiro concentrou-se na literatura relacionada ao Modelo de EEE proposto por Brush (2014), que é composto por domínios e dimensões. O segundo abordou as temáticas relacionadas a CE e a CSS, o que indica a dinâmica do contexto social considerando as premissas: orientada para a ação, incorporada, situada e distribuída. Ambos os tópicos foram combinados e oito categorias de análise foram geradas, as quais orientam a análise teórico-empírica.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa pautou pela técnica de estudo de caso único, com o uso de diferentes fontes de dados sobre o mesmo fenômeno, especialmente entrevistas in loco. Como campo empírico, identificou-se uma universidade que desenvolveu ações de EE, com destaque no Ranking Times Higher Education Latin America University 2021, obtendo a quarta posição entre as instituições privadas com melhores índices na avaliação, o que permitiu identificar os parâmetros que configuram o EEE de excelência (objeto de estudo), bem como a unidade de análise (ações de educação para o empreendedorismo) utilizada na pesquisa.

Os resultados da pesquisa foram organizados conforme as categorias preliminares de análise de conteúdo e atendem aos objetivos inicialmente propostos. Em referência ao primeiro objetivo específico - identificar a configuração dos processos de ensino estabelecidos em uma Universidade para o desenvolvimento da EE -, os resultados encontram-se na apresentação do caso, respectivamente nas seções 4, 4.1, 4.2, 4.3. O caso estudado mostra a configuração dos seus processos de ensino para o desenvolvimento da EE, a luz do modelo de EEE proposto por Brush (2014), composto por domínios e dimensões.

Em relação aos seus domínios, compostos pelo currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa, a Universidade estabeleceu parâmetros que inserem a atitude empreendedora em lugar de destaque. Para isso, sua proposta curricular contempla cinco eixos que são: Vivências Práticas, Competências do Curso, Competências da Área, Competências do Futuro e Propósito Pessoal, com foco na personalização do percurso formativo e nas vivências no EEE. Em relação as atividades extracurriculares, apresenta a proposta de “laboratório” que disponibiliza uma plataforma de aprendizagem com personalização da trajetória acadêmica, fomentando a resolução de problemas da sociedade, socializando e democratizando o conhecimento acadêmico. Para o desenvolvimento das ações de pesquisa, busca “produzir conhecimento visando à melhoria do ensino, o atendimento das necessidades sociais, a promoção do desenvolvimento e da inovação, por meio da interrelação entre ensino, pesquisa e a extensão”. Com este propósito, disponibiliza para a comunidade acadêmica núcleos de excelência, escritório de projetos, Institutos Tecnológicos, Núcleos de Inovação, Parque Tecnológico, bem como a possibilidade de participação em Projetos de Pesquisa e Iniciação Científica e Tecnológica.

Para o desenvolvimento de suas dimensões, que contemplam a cultura, os recursos, a infraestrutura e os *stakeholders* a Universidade segue os valores intangíveis que estão presentes em suas atividades. Sua cultura segue o paradigma Inaciano que considera o contexto, a experiência, a reflexão, a ação e a avaliação, subsidiados pelos conceitos que fundamentam suas práticas pedagógicas (transdisciplinaridade, a noção de competência, a pedagogia Inaciana, a prática pedagógica significativa e a atitude investigativa). Seus recursos contemplam docentes capacitados sistematicamente para a EE, laboratórios com equipamentos e materiais para as práticas de ensino, disponibilização de tecnologias para o uso e aplicação nos diferentes níveis de ensino e *know how* de parceiros e empresas para

oportunizar a interrelação com o meio. Sua infraestrutura contém dois *campi*, dois museus, um Centro de esporte e lazer, uma editora, um herbário, uma fundação que é responsável pela administração e operação do Complexo de Teledifusão e Tecnologia Educacional, integrado pela TV, Rádio e pelo Núcleo de Produção Audiovisual e Laboratórios Educacionais, cinco Institutos de Tecnologia, Unidade de Desenvolvimento Tecnológico, Incubadora de Empresas, Parque Tecnológico, condomínio de empresas, Programas de pesquisa, núcleos de excelência, academia de inovação, escritório de projetos que oportunizam diferentes experiências em seu EEE. O grupo de *stakeholders* é composto por docentes, colaboradores, empresas, instituições, associações, prefeituras. Também compõem esta dimensão 85 entidades dos segmentos acadêmico, empresarial, de governo e da sociedade que fazem parte do Pacto Alegre, que possuem como objetivo a busca de articulação e eficiência na realização de projetos transformadores e com amplo impacto para a cidade, visando estimular o empreendedorismo colaborativo.

Os resultados relacionados ao segundo e ao terceiro objetivo - (b) identificar como são articulados os elementos que configuram as práticas de ensino no contexto da EE em uma Universidade, composto por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais e; (c) descrever situações sociais vivenciadas em uma Universidade, que mobilizam os indivíduos para a ação -, residem, em especial, na seção 4.4. As evidências mostraram como artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais são mobilizados em diferentes situações e contextos, com foco nas práticas pedagógicas e nas metodologias ativas que oportunizaram experiências significativas para os indivíduos. A realização de ações acadêmicas que vinculam situações reais ao dia a dia profissional, relacionam-se a “vivência prática” que representa um dos pilares da mais recente modificação curricular implementada pela Universidade, a partir de 2019. Da mesma forma, a interação com objetos, artefatos e ferramentas, em um contexto situado, gera significado aos participantes, transformando suas mentalidades para uma ação que oportuniza a concretização de aprendizados realizados em sala de aula.

Neste contexto acadêmico de inserção na realidade local, que tem como foco a abordagem para a resolução de problemas, geram-se situações sociais de interação sistemática com *stakeholders* criando relações significativas que potencializem a atitude empreendedora. Estas ações fomentam a proatividade, a postura crítica e a criatividade dos indivíduos que interagem nestes ambientes ampliando sua visão de

mundo. Nessa perspectiva, reforça-se a dimensão social da ação empreendedora que indica que a inserção em um determinado contexto pode ter impacto no desempenho empreendedor (AUTIO, 2014). Assim, identificam-se como evidências das experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade, situações como: mentoria de professores com alunos e de alunos com empresas; interação com *stakeholders*, prefeituras, associações etc., por meio das práticas de ensino; workshops com interação entre alunos, professores e empresas parceiras; utilização do conceito de “laboratório” que oportuniza o exercício de habilidades na resolução de problemas, no diagnóstico da realidade local e na tomada de decisão, facilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula; eventos e premiações que fomentam a atitude empreendedora; orientações e capacitações desenvolvidas pela incubadora; projetos para a comunidade que vinculam a participação de alunos e comunidade acadêmica; ações de interação com o Parque Tecnológico, denominado de eixo do Empreendedorismo; práticas de ensino em laboratórios com artefatos, ferramentas e tecnologia disponível; visitas externas a empresas e instituições e; experiências de Internacionalização.

O conjunto desses resultados permitiu realizar a discussão do caso para o atendimento ao objetivo geral - analisar como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora (CE) de indivíduos, o que foi realizado com base na identificação dos resultados gerados pelas experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade. A lógica que permeia a discussão do caso segue a síntese dos pressupostos teóricos da CE na abordagem da CSS.

No desenvolvimento das ações de EE na Universidade em estudo constatou-se que muitas pessoas se tornaram aptas ao longo do processo, experienciando o ambiente e os elementos existentes no EEE, o que indica que uma abordagem ativa aumenta as chances de aprender, de controlar o ambiente, de atingir seus objetivos e de alcançar consequências positivas (SASSETI *et al.*, 2018). A configuração do EEE desenvolvida pela Universidade, reforçou a dimensão social da ação empreendedora, demonstrando que a inserção em um determinado contexto impacta o comportamento empreendedor (AUTIO, 2014). Assim, identifica-se que abordagens ativas tornam possível ajustar a tarefa ao conhecimento de cada um, as habilidades e aptidões, o que pressupõe que o ambiente é feito para se adequar melhor à pessoa (FRESE, 2009). Assim, pressupõe-se que o pensamento subjacente ao empreendedorismo

seja dinâmico e situado, ocorrendo a pessoas específicas que atuam em uma variedade de ambientes, com vários graus de distribuição do pensamento por meio de mentes e ferramentas (MITCHELL; MITCHELL; RANDOLPH-SENG, 2014). Como evidências desse processo, destacam-se os resultados gerados pelas experiências de alunos e egressos no contexto da EE na Universidade, tais como: proatividade na resolução de problemas do contexto social; geração de novas soluções para a sociedade; desenvolvimento de habilidades e competências profissionais por meio de práticas pedagógicas em situações reais; desenvolvimento de produtos/serviços; desenvolvimento de novas tecnologias e aplicativos; criação de novas empresas e; desenvolvimento de pesquisas aplicadas. Assim, foi possível afirmar que o objetivo geral - analisar como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da CE de indivíduos - foi plenamente atendido.

A partir desta relação entre objetivos e os principais resultados da pesquisa e no sentido de melhor finalizar este trabalho, as considerações a seguir estão organizadas de acordo com suas contribuições, suas limitações e as sugestões para estudos futuros.

## **6.1 Contribuições da pesquisa**

As contribuições desta pesquisa direcionam-se a literatura acadêmica teórico-conceitual e empírica e aos aspectos metodológicos. As contribuições teóricas assentam-se em dois pontos principais: a geração prévia da síntese dos pressupostos teóricos da CE na abordagem da CSS e a posterior contatação empírica destes pressupostos por meio da técnica de estudo de caso único. As contribuições sustentam-se na confirmação de estudos anteriores, na identificação de novos elementos teóricos e empíricos, e no estabelecimento de novas relações teórico-empíricas.

Para a literatura teórico-conceitual sobre CE, a contatação empírica mostra que existe uma tendência para uma perspectiva mais dinâmica, em que o contexto social formado pelo ambiente físico e agentes sociais geram relações significativas que potencializem o empreendedorismo. Nesse aspecto, a EE desenvolvida pela universidade colabora com o desenvolvimento da CE de indivíduos uma vez que os recursos disponíveis, o ambiente criado e a dinâmica de interação estabelecida influem nos resultados pretendidos (KLOFSTEN; JONES-EVANS, 2000; PITTAWAY;

COPE, 2007). Para este fim constatou-se que a configuração dos processos e práticas de ensino na Universidade representam um fator importante para a articulação dos elementos que compõem o contexto da EE, formado por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais. Essa tendência vem ao encontro da mudança de missão das universidades que expandiram seus objetivos tradicionais pela busca do conhecimento para inserir novas possibilidades de interação com o meio, evoluindo para uma instituição na qual o conhecimento é criado e colocado em uso (RANGA; ETZKOWITZ, 2013).

A dimensão social evidenciada no desenvolvimento da atitude empreendedora de alunos e egressos na universidade, é explicitada nas interrelações entre os indivíduos e o EEE, o que está na essência do conceito da CSS, como abordado por Mitchell, Randolph-Seng e Mitchell (2011), Smith e Semin (2007), Cornelissen e Clarke (2010), Dew *et al.* (2015). Para o campo empírico esse aspecto possui importantes implicações, pois considera que a CE no ambiente acadêmico é influenciada pelos requisitos situacionais, o que indica que a cognição emerge na interação com uma mudança social e no ambiente físico. Da mesma forma, evidencia-se que o contexto acadêmico influi na CE de indivíduos, o que torna a articulação dos elementos presentes no ambiente, um fator importante para o desenvolvimento das ações de EE na universidade. Assim, constata-se que a atividade cognitiva resultante é explicada em relação ao seu contexto, indicando que a informação e o conhecimento não existem antes, mas emergem como uma função da relação organismo-ambiente. Nesse aspecto considera-se que as relações recursivas planejadas por meio das ações de EE na Universidade e estabelecidas pelos indivíduos em ambientes sociais, tornam-se fator relevante para a formação do pensamento, influenciando a compreensão da realidade, o que fomenta o comportamento empreendedor.

Adicionalmente, as evidências mostram que o engajamento dos diferentes *stakeholders* nas ações de EE cria uma dinâmica que potencializa as interrelações realizadas no EEE da Universidade. Esse fator coloca em um lugar de destaque as situações sociais como impulsionadores da ação de indivíduos, pois mobiliza diferentes atores em prol da aplicação do conhecimento gerado no contexto. Constata-se que muitas ações desenvolvidas no ambiente acadêmico surgem por iniciativa desses atores, especialmente de docentes, mobilizando alunos e egressos na resolução de problemas propostos. Isso indica que o pensamento se desenvolve na ação e na adaptação aos relacionamentos sociais.

No caso estudado, um dos principais indicativos dessa particularidade diz respeito a forma tácita com que parte das ações são desenvolvidas no EEE da universidade. Tais ações são motivadas pelo direcionador estratégico da universidade que considera o desenvolvimento da atitude empreendedora para a resolução de problemas. Porém, muitas dessas ações vinculam-se a iniciativas informais dos *stakeholders*, especialmente de docentes, necessitando maior institucionalização destes processos, bem como o acompanhamento de indicadores de resultado, conforme evidências apresentadas na apresentação e análise do caso.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento de um maior número de estudos em empreendedorismo que empreguem métodos qualitativos na coleta e análise dos dados (GARTNER; BIRLEY, 2002; HINDLE, 2004) diante de um predomínio de abordagens e técnicas de coleta de dados quantitativos. Isso permite a condução de pesquisas com maior poder de inferência, sendo viabilizada tanto pelo uso de dados primários, que neste caso contemplaram entrevistas com docentes, alunos, gestores e parceiros da Universidade, como de dados secundários, que foram coletados em sites, documentos institucionais, artigos e demais documentos que contextualizaram as ações de EE desenvolvidas pela Universidade, o que oportunizou a identificação de potenciais elementos mediadores e afins.

Outra contribuição metodológica refere-se ao desenho de pesquisa adotado, como sintetizado na Figura 4. O estudo se orientou por meio dos pressupostos teóricos identificados a partir de lacunas ou novas combinações, as quais foram utilizadas como base para posterior evidenciação empírica. Este desenho de pesquisa que combina a articulação entre o modelo de EEE proposto por Brush (2014) e a abordagem da CSS, e posteriormente a evidenciação empírica, não foi encontrado na literatura pesquisada.

Apresentadas as contribuições da pesquisa, a seção a seguir expõe alguns aspectos que podem ser considerados como limitações do estudo ou apenas como ressalvas das escolhas realizadas.

## **6.2 Limitações da pesquisa**

O foco desta pesquisa centrou-se na análise de como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da CE de indivíduos, com base na

literatura sobre EE, especialmente vinculada ao modelo de EEE proposto por Brush (2014) e na abordagem da CSS. Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada a técnica de estudo de caso único, o que permitiu analisar de forma aprofundado o contexto de pesquisa. Porém, a generalização para outros contextos acadêmicos em universidades torna-se inadequada por considerar a complexidade de elementos que compõem contextos sociais em diferentes realidades.

Da mesma forma, a pesquisa foi realizada considerando os antecedentes do contexto da EE na Universidade, bem como evidências obtidas por meio de dados primários coletados no período entre 2021 e 2022. Sendo assim, considera-se que a análise concentrou-se em um período temporal específico, o que configura um cenário particular para o desenvolvimento das ações de EE na Universidade. Ressalta-se que a coleta de dados foi desenvolvida no período da Pandemia do Covid 19, o que restringiu a aplicação dos instrumentos de pesquisa, especialmente no que se refere a observação não-participante que seria realizada no ambiente físico da universidade.

Sobre o caso escolhido, destaca-se que a universidade em estudo possui uma trajetória de sucesso no desenvolvimento das ações de EE, evidenciando-se resultados concretos que impactaram a CE dos indivíduos que interagiram nestes ambientes. No entanto, casos de insucesso onde não houve a configuração adequada dos processos de ensino e a articulação apropriada dos elementos que compõem as práticas pedagógicas, com o estímulo a interrelações entre indivíduos e o EEE, podem revelar novas particularidades e/ou resultados distintos.

Ressalta-se também que as ações de EE na universidade pesquisada são compostas por uma infinidade de atividades em diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, para que a pesquisa fosse viabilizada, foi necessário a realização de escolhas para a identificação de evidências diversificadas, mas que compõem fragmentos da realidade acadêmica vivenciada.

Expostos alguns aspectos que podem se configurar como limitações da pesquisa ou apenas como ressalvas, a seção final sinaliza novas oportunidades de avanços das pesquisas na área.

### **6.3 Sugestões para estudos futuros**

A EE em ambientes universitários é reconhecida como uma forma de desenvolvimento do comportamento empreendedor (KURATKO, 2005; BRUSH, 2014;

YIN; WANG, 2017; COSTA *et al.*, 2018; YANG; JIN; ZHOU, 2018). Entende-se que nesses locais há uma variedade de elementos interconectados que atuam mutuamente no desenvolvimento da CE de indivíduos e no estímulo à criação de novas ideias e empreendimentos.

Na análise da evolução do campo da CE, evidencia-se uma tendência de valorização do contexto social como uma forma de gerar relações significativas que potencializem o empreendedorismo, o que cria novas indagações e curiosidades para melhor investigação do fenômeno em diferentes contextos de aprendizagem. Em consequência disso, há várias questões a respeito deste fenômeno que merecem investigação, suscitando novas discussões através de diferentes lentes e combinações teóricas, especialmente sob a perspectiva qualitativa. Algumas dessas questões estão descritas a seguir:

- a) o uso da lente teórica da CSS fornece novos insights sobre os fenômenos do empreendedorismo, especialmente relacionado aos processos de cocriação e a interação em uma economia compartilhada baseada em novas tecnologias, o que mostra-se relevante para o contexto atual, pós pandemia. O uso dos conceitos relacionados a EE pode ser oportuno para o estudo deste fenômeno;
- b) na abordagem da CSS, há um argumento para supor que o uso de suportes ambientais (por meio da cognição orientada para a ação, cognição incorporada, cognição situada e cognição distribuída) tenha consequências de longo prazo para as capacidades cognitivas dos indivíduos, o que indica que é improvável que a “máquina interior” seja a mesma de antes (STERELNY, 2010). Assim, existe oportunidade para a investigação sobre o papel da agência do indivíduo sobre o desenvolvimento da atitude empreendedora, por meio da investigação de quando e como empreendedores desenvolvem sua própria cognição na interrelação com o ambiente formado por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais. Assim, os pesquisadores devem estudar as implicações da cognição para toda a gama de maneiras pelas quais os empreendedores podem estar construindo e reconstruindo as capacidades cognitivas ao longo do tempo;
- c) no que se refere a metodologia empregada para os estudos da CE, há espaço para a ampliação de pesquisas com abordagem qualitativa,

especialmente relacionadas a estudos etnográficos. Esse método permitiria a captura de evidências relacionadas a interação de múltiplos elementos distribuídos na cognição, bem como situações sociais geradas no meio ambiente vivenciado pelos indivíduos. A relevância desse método torna-se oportuna, pois seu uso apresenta-se de forma rara na literatura.

Por fim, não se tem aqui a pretensão de esgotar as possibilidades futuras de investigações, mas sim de sugerir possibilidades para a busca de novos conhecimentos para o campo da CE. Na medida que novas pesquisas avançam e há o surgimento de novas evidências que auxiliam o desenvolvimento do campo da CE de indivíduos, novos questionamentos surgem e atraem novos pesquisadores para o campo de estudo.

## REFERÊNCIAS

- ACS, Z. J.; AUTIO, E.; SZERB, L. National systems of entrepreneurship: Measurement issues and policy implications. **Research Policy**, [s. l.], v. 43, n. 3, p. 476-494, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.08.016>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- ADAMS, S. B. Growing where you are planted: exogenous firms and the seeding of Silicon Valley. **Research Policy**, [s. l.], v. 40, p. 368-379, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/227421732\\_Growing\\_where\\_you\\_are\\_planted\\_Exogenous\\_firms\\_and\\_the\\_seeding\\_of\\_Silicon\\_Valley](https://www.researchgate.net/publication/227421732_Growing_where_you_are_planted_Exogenous_firms_and_the_seeding_of_Silicon_Valley). Acesso em: 2 mar. 2021.
- ALBERTI, F.; SCIASCIA, S.; POLI, A. **Entrepreneurship education**: notes on an ongoing debate. *In*: INTENT 2004, INTERNATIONALIZING ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AND TRAINING, 4-7 July, 2004, Napoli. **Paper** [...]. Napoli: University of Napoli Federico II, 2004.
- ALVEDALEN, J.; BOSCHMA, R. A critical review of entrepreneurial ecosystems research: towards a future research agenda. **European Planning Studies**, [s. l.], v. 25, n. 6, p. 887-903, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/315286995\\_A\\_critical\\_review\\_of\\_entrepreneurial\\_ecosystems\\_research\\_towards\\_a\\_future\\_research\\_agenda](https://www.researchgate.net/publication/315286995_A_critical_review_of_entrepreneurial_ecosystems_research_towards_a_future_research_agenda). Acesso em: 13 mar. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. As ciências sociais são ciências. *In*: ALVES-MAZZOTTI, AJ; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 112-128.
- ANDERSON, A. R.; JACK, S. L. Role typologies for enterprising education: the professional artisan? **Journal of Small Business and Enterprise Development**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 259-273, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10059/213>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- AUDRETSCH, D. B. 2014. From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. **The Journal of Technology Transfer**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 313-321. Disponível em: [https://econpapers.repec.org/article/kapjtecht/v\\_3a39\\_3ay\\_3a2014\\_3ai\\_3a3\\_3ap\\_3a313-321.htm](https://econpapers.repec.org/article/kapjtecht/v_3a39_3ay_3a2014_3ai_3a3_3ap_3a313-321.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.
- AUTIO, E. *et al.* Entrepreneurial innovation: the importance of context. **Research Policy**, [s. l.], v. 43, n. 7, Aug. 2014. Disponível em: [https://econpapers.repec.org/article/eeerespol/v\\_3a43\\_3ay\\_3a2014\\_3ai\\_3a7\\_3ap\\_3a1097-1108.htm](https://econpapers.repec.org/article/eeerespol/v_3a43_3ay_3a2014_3ai_3a7_3ap_3a1097-1108.htm). Acesso em: 5 mar. 2021.
- BAE, T. J. *et al.* The relationship between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: a Meta-Analytic Review. **Entrepreneurship Theory and Practice**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 217-254, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/etap.12095>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BARON, R.; SHANE, S. A. **Empreendedorismo**: uma visão do processo. São Paulo: Thompson, 2007.

BARON, Robert A. Opportunity recognition as pattern recognition: how entrepreneurs “Connect the Dots” to identify new business opportunities. **Academy of Management Perspectives**, [s. l.], Feb. 2006. Disponível em: [https://www.chsieh.com/uploads/4/4/7/9/4479813/how\\_entrepreneurs\\_connect\\_the\\_dots.pdf](https://www.chsieh.com/uploads/4/4/7/9/4479813/how_entrepreneurs_connect_the_dots.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

BARON, Robert A. The cognitive perspective: a valuable tool for answering entrepreneurship’s basic “why” questions. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 221-239, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/4967962\\_The\\_cognitive\\_perspective\\_A\\_valuable\\_tool\\_for\\_answering\\_entrepreneurship's\\_basic\\_why\\_questions](https://www.researchgate.net/publication/4967962_The_cognitive_perspective_A_valuable_tool_for_answering_entrepreneurship's_basic_why_questions). Acesso em: 12 set. 2020.

BIRD, B.; JELINEK, M. The operation of entrepreneurial intentions. **Teoria e Prática do Empreendedorismo**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 21-30, 1989. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/104225878801300205>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BROCKHAUS, R. H.; HORWITZ, P. S. The psychology of the entrepreneur. *In*: SEXTON, D. L., SMILOR, R. W. (eds.). **The art and science of entrepreneurship**. Cambridge: Ballinger, 1986. p. 25-48.

BRUSH, C. G. Entrepreneurship education ecosystems: the case of Babson College. *In*: NECK, H. M.; LIU, Y. (eds.). **Innovation in global entrepreneurship education**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2021. p. 2-17.

BRUSH, C. G. Exploring the concept of an entrepreneurship education ecosystem. Innovative pathways for university entrepreneurship in the 21st Century. *Advances in the study of entrepreneurship, innovation and economic growth*. **Emerald Group Publishing Limited**, Bingley, v. 24, p. 25-39, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/S1048-473620140000024000>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRYANT, P. Self-regulation and decision heuristics in entrepreneurial opportunity evaluation and exploitation. **Management Decision**, [s. l.], v. 45, n. 4, p. 732-748, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00251740710746006>. Acesso em: 28 set. 2019.

CALIENDO, M.; KRITIKOS, A. Searching for the entrepreneurial personality: new evidence and avenues for further research. **Journal of Economic Psychology**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 319-324, 2012. Disponível em: <https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp5790.html>. Acesso em: 6 abr. 2021.

CAPELLO, R.; NIJKAMP, P. Regional growth and development theories revisited, chapters. *In*: STIMSON, Robert; STOUGH, Roger R.; NIJKAMP, Peter (eds.). **Endogenous regional development**. Reino Unido: Edward Elgar Publishing, 2011. Cap. 15.

CASSIS, Y.; MINOGLU, I. P. **Entrepreneurship in theory and history**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

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

CHANDRA, Y. Mapping the evolution of entrepreneurship as a field of research (1990-2013): a scientometric analysis. **Plos One**, San Francisco, v. 13, n. 1, e0190228, 2018. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0190228>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CHANPHIRUN, S.; VAN DER SIJDE, P. Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. **Higher Education**, [s. l.], v. 68, n. 6, p. 891-908, 2014. Disponível em: [www.jstor.org/stable/43648761](http://www.jstor.org/stable/43648761). Acesso em: 5 maio 2021.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CHARMAZ, K. **Constructing ground theory**: a practical guide throug qualitative analysis. Thousands Oaks: Sage, 2006.

CHIMA, J. S. What's the utility of the case study method for social science research? A response to critiques from the quantitative/statistical perspective. *In*: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION, Sept. 1-4, 2005, Washington DC. **Paper** [...]. Whashington: APSA, 2005. Disponível em: <https://convention2.allacademic.com/one/apsa/apsa05/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

CORBETT, A. *et al.* Learning asymmetries and the discovery of entrepreneurial opportunities. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], n. 22, v. 1, p. 97-118, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2005.10.001>. Acesso em: 6 nov. 2019.

CORBIN, J. Grounded theory. **The Journal of Positive Psychology**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 301-302, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439760.2016.1262614>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CORNELISSEN, J. P.; CLARKE, J. S. Imagining and rationalizing opportunities: inductive reasoning and the creation and justification of new ventures. **Academy of Management Review**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 539-557, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/29765004>. Acesso em: 15 mar. 2020.

COSTA, L.; TORKOMIAN, A. Um estudo exploratório sobre um novo tipo de empreendimento: os spin-offs acadêmicos. **RAC**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 395-427, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/sskXB43Cqyz4GqVXgryjMPn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2021.

COSTA, S. *et al.* Recognizing opportunities across campus: the effects of cognitive training and entrepreneurial passion on the business opportunity prototype. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], v. 56, n. 1, p. 51-75, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jsbm.12348>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CRAMMOND, R. J. **Advancing entrepreneurship education in universities**. Palgrave Macmillan: Cham, 2020. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-35191-5\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-35191-5_1). Acesso em: 17 jul. 2022.

CROTTY, M. J. The foundations of social research: meaning and perspective in the research process. London: SAGE, 1998. *E-book*. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5019222>. Acesso em: 22 set. 2022.

DAL-SOTO, F., SOUZA, Y. de; BENNER, M. The entrepreneurial orientation in the transformation of universities. **Brazilian Business Review**, Vitória, v. 18, n. 3, p. 255-277, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15728/bbr.2021.18.3.2>. Acesso em: 3 abr. 2021.

DANTAS, C. C. *et al.* Grounded theory - conceptual and operational aspects: a method possible to be applied in nursing research. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 573-579, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692009000400021>. Acesso em: 30 maio 2021.

DAVIDSSON, P. **Researching entrepreneurship**. New York: Springer, 2004.

DE CAROLIS, D. M.; LITZKY, B. E.; EDDLESTON, K. A. Why networks enhance the progress of new venture creation: the influence of social capital and cognition. **Entrepreneurship Theory and Practice**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 527-545, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1540-6520.2009.00302.x>. Acesso em: 14 mar. 2021

DE CAROLIS, D. M.; SAPARITO, P. Social capital, cognition, and entrepreneurial opportunities: a theoretical framework. **Entrepreneurship Theory and Practice**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 41-56, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1540-6520.2006.00109.x?journalCode=etpb>. Acesso em: 22 set. 2022.

DEGROOF, J.; ROBERTS, E. B. Superando infraestruturas empreendedoras fracas para empreendimentos spin-off acadêmicos. **The Journal of Technology Transfer**, [s. l.], v. 29, n. 3-4, p. 327-352, 2004. Disponível em: [https://EconPapers.repec.org/RePEc:kap:jtecht:v:29:y:2004:i:3\\_4:p:327-352](https://EconPapers.repec.org/RePEc:kap:jtecht:v:29:y:2004:i:3_4:p:327-352). Acesso em: 29 mar. 2021.

DEW, N. *et al.* Situated entrepreneurial cognition. **International Journal of Management Reviews**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 143-164, 2015. Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ijmr.12051?casa\\_token=hbFPtZVmbrQAAAAA:REbsvmILdHwTORO-gEf7LUX32N9GuRJWifS-XsvXsgaWt3ph2QDcVektPv240ZggKU8tW5GipFvPcA](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ijmr.12051?casa_token=hbFPtZVmbrQAAAAA:REbsvmILdHwTORO-gEf7LUX32N9GuRJWifS-XsvXsgaWt3ph2QDcVektPv240ZggKU8tW5GipFvPcA). Acesso em: 17 jul. 2022.

DEY, I. **Grounding grounded theory**: guidelines for qualitative inquiry. London: Academic Press, 1999.

DICKSON, P. H.; SOLOMON, G. T.; WEAVER, K. M. Entrepreneurial selection and success: does education matter. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, [s. l.], v. 15, n. 15, p. 239-58, 2008. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Entrepreneurial-selection-and-success%3A-does-matter-Dickson-Solomon/9730547368ed38b1ef65f0c00ea638dcddf5fd4f>. Acesso em: 4 abr. 2021.

DIN, B. H.; ANUAR, A. R.; USMAN, M. The effectiveness of the entrepreneurship education program in upgrading entrepreneurial skills among public university students. **Procedia – Social and Behavioral Science**, [s. l.], v. 224, p. 117-123, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816304979>. Acesso em: 14 abr. 2021.

DRUCKER, J.; GOLDSTEIN, H. Assessing the regional economic development impacts of universities: a review of current approaches. **International Regional Science Review**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 20-46, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/249682562\\_Assessing\\_the\\_Regional\\_Economic\\_Development\\_Impacts\\_of\\_Universities\\_A\\_Review\\_of\\_Current\\_Approaches](https://www.researchgate.net/publication/249682562_Assessing_the_Regional_Economic_Development_Impacts_of_Universities_A_Review_of_Current_Approaches). Acesso em: 8 maio 2021.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989. Disponível em: <https://cin.ufpe.br/~in1037/leitura/eisenhardt-1989-BuildingTheoryFromCaseStudies.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

EISENHARDT, K. M.; GRAEBNER, M. E. Theory building from cases: opportunities and challenges. **Academy of Management Journal**, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 25-32, 2007. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amj.2007.24160888>. Acesso em: 17 jul. 2022.

ELSBACH, K. D.; BARR, P. S. J.; HARGADON, A. B. Identifying situated cognition in organizations. **Organization Science**, University of North Carolina, Charlotte, v. 16, n. 4, p. 422-433, 1 ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0138>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ENTEZARI, Y. Building knowledge-based entrepreneurship ecosystems: case of Iran. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [s. l.], v. 195, p. 1206-1215, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282556973\\_Building\\_Knowledge-Based\\_Entrepreneurship\\_Ecosystems\\_Case\\_of\\_Iran](https://www.researchgate.net/publication/282556973_Building_Knowledge-Based_Entrepreneurship_Ecosystems_Case_of_Iran). Acesso em: 10 abr. 2021.

ETZKOWITZ, Henry *et al.* The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. **Research Policy**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 313-330, 2000. Disponível em: <http://www.oni.uerj.br/media/downloads/1-s2.0-S0048733399000694-main.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

ETZKOWITZ, Henry. **Hélice tríplice**: universidade-indústria-governo-inovação em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ETZKOWITZ, Henry. The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages. **Research Policy**, [s. l.], v. 27, n. 8, p. 823-833, 1998. Disponível em: doi:10.1016/s0048-7333(98)00093-6. Acesso em: 23 maio 2021.

FACULDADE de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo. FFCL. Regimento. São Leopoldo, 1963.

FAUZI, Muhammad *et al.* Evaluating academics' knowledge sharing intentions in Malaysian public universities. **Malaysian Journal of Library and Information Science**, Malaysian, v. 24, n. 1, p. 7, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332735919\\_Evaluating\\_academics'\\_knowledge\\_sharing\\_intentions\\_in\\_Malaysian\\_public\\_universities](https://www.researchgate.net/publication/332735919_Evaluating_academics'_knowledge_sharing_intentions_in_Malaysian_public_universities). Acesso em: 14 maio 2021.

FAYOLLE, A. Personal views on the future of entrepreneurship education. **Entrepreneurship & Regional Development**, [s. l.], v. 25, n. 7-8, p. 692-701, 2013. Disponível em: <https://www.effectuation.org/wp-content/uploads/2017/06/Personal-views-on-the-future-of-entrepreneurship-education-1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

FAYOLLE, A.; GAILLY, B. Teaching models and learning processes in entrepreneurship Education. **Journal of European Industrial Training**, [s. l.], v. 32, n. 7, p. 569-93, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235265698\\_From\\_Craft\\_to\\_Science\\_Teaching\\_Models\\_and\\_Learning\\_Processes\\_in\\_Entrepreneurship\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/235265698_From_Craft_to_Science_Teaching_Models_and_Learning_Processes_in_Entrepreneurship_Education). Acesso em: 14 maio 2021.

FAYOLLE, A.; GAILLY, B. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: hysteresis and persistence. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], v. 53, n. 1, p. 75-93, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259553609\\_The\\_Impact\\_of\\_Entrepreneurs\\_hip\\_Education\\_on\\_Entrepreneurial\\_Attitudes\\_and\\_Intention\\_Hysteresis\\_and\\_Persistence](https://www.researchgate.net/publication/259553609_The_Impact_of_Entrepreneurs_hip_Education_on_Entrepreneurial_Attitudes_and_Intention_Hysteresis_and_Persistence). Acesso em: 13 maio 2021.

FAYOLLE, A.; GAILLY, B.; LASSAS-CLERC, N. Avaliando o impacto dos programas de educação para o empreendedorismo: uma nova metodologia. **Journal of European Industrial Training**, [s. l.], v. 30, n. 9, p. 701-720, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/03090590610715022>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FETTERS, M. *et al.* **The development of university-based entrepreneurship ecosystems: global practices**. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4337/9781849805896>. Acesso em: 5 abr. 2021.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedorismo e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abr./jun. 1999. Disponível em: [https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA\\_enBR931BR931&biw=1821&bih=876&sxsrf=AJOqlzV-LWSyFAnTJLezVolYuwaHM4CZ2g:1674238941013&q=FILION,+L.+J.+Empreendedorismo:+empreendedores+e+propriet%C3%A1rios-gerentes+de+pequenos+neg%C3%B3cios.+Revista+de+Administra%C3%A7%C3%A3o,+S%C3%A3o+Paulo,+v.+34,+n.+2,+p.+5-28,+abr./jun.+1999.&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjlm-SK4tb8AhW4BrkGHe3tCQsQkeECKAB6BAgIEAE](https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enBR931BR931&biw=1821&bih=876&sxsrf=AJOqlzV-LWSyFAnTJLezVolYuwaHM4CZ2g:1674238941013&q=FILION,+L.+J.+Empreendedorismo:+empreendedores+e+propriet%C3%A1rios-gerentes+de+pequenos+neg%C3%B3cios.+Revista+de+Administra%C3%A7%C3%A3o,+S%C3%A3o+Paulo,+v.+34,+n.+2,+p.+5-28,+abr./jun.+1999.&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjlm-SK4tb8AhW4BrkGHe3tCQsQkeECKAB6BAgIEAE). Acesso em: 17 jul. 2022.

FOLLMANN, J. I. Dialogando com os conceitos de transdisciplinaridade e de extensão universitária: caminhos para o futuro das instituições educacionais. **Revista Internacional Interdisciplinar - Interthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 23-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5175701.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FOSS, N.; LORENZEN, M. Towards an understanding of cognitive coordination: theoretical developments and empirical illustrations. **Organization Studies**, [s. l.], v. 30, n. 11, p. 1201-1226, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247734056\\_Towards\\_an\\_Understanding\\_of\\_Cognitive\\_Coordination\\_Theoretical\\_Developments\\_and\\_Empirical\\_Illustrations](https://www.researchgate.net/publication/247734056_Towards_an_Understanding_of_Cognitive_Coordination_Theoretical_Developments_and_Empirical_Illustrations). Acesso em: 16 maio 2021.

FRESE, M. Towards a psychology of entrepreneurship - an action theory perspective. **Foundations and Trends® in Entrepreneurship**, [s. l.], v. 5, n. 6, p. 437-496, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1561/03000000028>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FRETSCHNER, M.; WEBER, S. Measuring and understanding the effects of entrepreneurial awareness education. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], n. 51, p. 410-428, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jsbm.12019>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FREZATTI, F. *et al.* Processo orçamentário: uma aplicação da análise substantiva com utilização da grounded theory. **Organizações & Sociedade**, [s. l.], v. 18, n. 58, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4006/400638318006.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

FURLANETTI, M.; BARROS, N. F. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 283-284, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000100029>. Acesso em: 30 maio 2021.

GADDAM, S. Identifying the relationship between behavioral motives and empirical study based on the perceptions of business management students. **The Ifaian Journal of Management Research**, [s. l.], v. 7, n. 5, p. 35-55, 2008. Disponível em: <https://www.econbiz.de/Record/the-icfaian-journal-of-management-research/10003000851>. Acesso em: 22 set. 2022.

GAMANIS, A. *et al.* Tracing the concept of entrepreneurship and the role of an entrepreneur: a critical review. **International Journal of Entrepreneurship and Innovative Competitiveness**, Cyprus, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/11394>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GARAVAN, T. N.; O'CONNOR, B. Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation. Part 1. **Journal of European Industrial Training**, [s. l.], v. 18, n. 8, p. 3-12, 1994. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1241250](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1241250). Acesso em: 4 mar. 2021.

GARTNER, W. B. A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. **Academy of Management Review**, Ohio, v. 10, n. 4, p. 696-706, 1985. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amr.1985.4279094>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GARTNER, W. B.; BIRLEY, S. Introduction to the special issue on qualitative methods in entrepreneurship research. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 17, n. 5, p. 387-395, 2002. Disponível em: [https://econpapers.repec.org/article/eeejbvent/v\\_3a17\\_3ay\\_3a2002\\_3ai\\_3a5\\_3ap\\_3a387-395.htm](https://econpapers.repec.org/article/eeejbvent/v_3a17_3ay_3a2002_3ai_3a5_3ap_3a387-395.htm). Acesso em: 17 jul. 2022.

GARUD, R.; KOTHA, S. Using the brain as a metaphor to Model Flexible Production Systems. **Academy of Management Review**, [s. l.], v. 19, n. 4, 1, 1994. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/AMR.1994.9412190215>. Acesso em: 20 set. 2019.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235616429\\_Toward\\_a\\_Social\\_Understanding\\_of\\_How\\_People\\_Learn\\_in\\_Organizations\\_The\\_Notion\\_of\\_Situated\\_Curriculum](https://www.researchgate.net/publication/235616429_Toward_a_Social_Understanding_of_How_People_Learn_in_Organizations_The_Notion_of_Situated_Curriculum). Acesso em: 7 abr. 2021.

GIBB, A. Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: insights from uk practice. **International Journal of Entrepreneurship Education**, [s. l.], Jan. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Allan-Gibb/publication/285977203\\_Entrepreneurship\\_and\\_enterprise\\_education\\_in\\_schools\\_and\\_colleges\\_Insights\\_from\\_UK\\_practice/links/59e7af8d458515c3630fa501/Entrepreneurship-and-enterprise-education-in-schools-and-colleges-Insights-from-UK-practice.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Allan-Gibb/publication/285977203_Entrepreneurship_and_enterprise_education_in_schools_and_colleges_Insights_from_UK_practice/links/59e7af8d458515c3630fa501/Entrepreneurship-and-enterprise-education-in-schools-and-colleges-Insights-from-UK-practice.pdf). Acesso em: 17 jul. 2022.

GIBSON, D.; BARNES, B. Entendendo a agência: teoria social e ação responsável. **Contemporary Sociology**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 101, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i355515>. Acesso em: 4 maio 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIRARD, M.; STARK, D. **Distributing intelligence and organizing diversity in new media projects**. Monique Girard Center on Organizational Innovation Columbia University. David Stark Center on Organizational Innovation Columbia University and Santa Fe Institute. Apr. 2001. Disponível em: [http://www.columbiacoi.com/media/papers/girard\\_stark\\_diod.pdf](http://www.columbiacoi.com/media/papers/girard_stark_diod.pdf). Acesso em: 2 set. 2019.

GIVEN, L. M. **The sage encyclopedia of qualitative research methods**. California: SAGE Publications, 2008.

GLASER, B. G. **Doing grounded theory: issues and discussions**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1998.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter, 1967.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GOMES, I. M. *et al.* Grounded theory in nursing: an integrative review. **J Nurs UFPE On line**, [s. l.], v. 9, supl.1, p. 466-74, 2015. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/viewArticle/5380>. Acesso em: 20 maio 2021.

GOSWAMI, K.; MITCHELL, J. R.; BHAGAVATULA, S. Accelerator expertise: understanding the intermediary role of accelerators in the development of the Bangalore entrepreneurial ecosystem. **Strategic Entrepreneurship**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117-150, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/sej.1281>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GOULDING, C. **Grounded theory: a practical guide for management, business and market researchers**. Londres: Sage Publications, 2002.

GRAZZIOTIN, L. S. S.; KLAUS, V. **Entre tradição e inovação**: percursos da história da educação de uma instituição jesuíta (Unisinos – 1953-2016). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623668491>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GREENE P. G. *et al.* University-based entrepreneurship ecosystems: framing the discussion. *In*: FETTERS, M. L. *et al.* (eds.). **The development of university-based entrepreneurship ecosystems**. Global practices. Cheltenham: Elgar, 2010. p. 1-11.

GREENE, P. G. *et al.* **Entrepreneurship education**: a global consideration from practice to policy around the world. 2015. Disponível em: <https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/5417>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GRÉGOIRE, D. A.; CORBETT, A. C.; MCMULLEN, J. S. The cognitive perspective in Entrepreneurship: an agenda for future research. **Journal of Management Studies**, [s. l.], v. 48, n. 6, p. 1443-1477, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00922.x>. Acesso em: 25 out. 2019.

GUERRERO, M. *et al.* Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape. **Small Business Economics**, [s. l.], v. 47, n. 3, p. 551-563, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11187-016-9755-4>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GUERRERO, M.; CUNNINGHAM, J. A.; URBANO, D. Economic impact of entrepreneurial universities' activities: an exploratory study of the United Kingdom. **Research Policy**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 748-764, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/268821905\\_Economic\\_impact\\_of\\_entrepreneurial\\_universities'\\_activities\\_An\\_exploratory\\_study\\_of\\_the\\_United\\_Kingdom](https://www.researchgate.net/publication/268821905_Economic_impact_of_entrepreneurial_universities'_activities_An_exploratory_study_of_the_United_Kingdom). Acesso em: 5 mar. 2021.

HAASE, H.; LAUTENSCHLÄGER, A. The 'teachability dilemma' of entrepreneurship. **International Entrepreneurship and Management Journal**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 145-162, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/225639569\\_The\\_Teachability\\_Dilemma\\_of\\_Entrepreneurship](https://www.researchgate.net/publication/225639569_The_Teachability_Dilemma_of_Entrepreneurship). Acesso em: 26 nov. 2020.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAMILTON, D. L.; OSTROM, T. M. (eds.). **Social cognition**: impact on social psychology. Cambridge: Academic Press, 1994.

HARRISON, R.; LEITCH, C. Fighting a rearguard action? Reflections on the philosophy and practice of qualitative research in entrepreneurship. *In*: CARSRUD, A.; BRÄNNBACK, M. **Handbook of research method and applications in entrepreneurship and small business**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2014. p. 177-200.

HATTAB, H. Impact of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions of university students in Egypt. **The Journal of Entrepreneurship**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 1-18, 2014. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/269601453\\_Impact\\_of\\_Entrepreneurship\\_Education\\_on\\_Entrepreneurial\\_Intentions\\_of\\_University\\_Students\\_in\\_Egypt](https://www.researchgate.net/publication/269601453_Impact_of_Entrepreneurship_Education_on_Entrepreneurial_Intentions_of_University_Students_in_Egypt). Acesso em: 4 abr. 2021.

HAYNIE, J. M. *et al.* A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 217-229, Feb. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.10.001>. Acesso em: 20 set. 2019.

HENRY, C.; HILL, F. M.; LEITCH, C. M. Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? **Education + Training**, [s. l.], v. 47, p. 98-111, 2005. Disponível em:

[http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/entrepreneurship-education-and-training--can-entrepreneurship-be-taught-part-i\(91c25e5c-4eda-46b7-bbf6-30ef360c5205\)/export.html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/entrepreneurship-education-and-training--can-entrepreneurship-be-taught-part-i(91c25e5c-4eda-46b7-bbf6-30ef360c5205)/export.html). Acesso em: 4 maio 2021.

HINDLE, K. Choosing qualitative methods for entrepreneurial cognition research: a canonical development approach. **Entrepreneurship Theory and Practice**, [s. l.], v. 28, n. 6, p. 575-607, 2004. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1111/j.1540-6520.2004.00065.x>. Acesso em: 17 jul. 2022.

HISRIC, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. **Empreendedorismo**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOWELLS, J. Intermediation and the role of intermediaries in innovation. **Research Policy**, [s. l.], v. 35, n. 5, p. 715-728, 2006. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733306000497>. Acesso em: 22 set. 2022.

HUGGINS, R.; IZUSHI, H. Knowledge-based development in leading regions across the globe: an exploratory analysis of the co-evolution of resources, capabilities and outputs. **Urban Studies**, [s. l.], v. 50, n. 5, p. 1030-1048, 2013. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042098012458002>. Acesso em: 21 jun. 2020.

HUGHES, J. N. The application of cognitive dissonance theory to consultation.

**Journal of School Psychology**, [s. l.], v. 21, n. 4, p. 349-357, 1983. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022440583900481>. Acesso em: 22 set. 2022.

HUSSEIN, S. N. A.; ABDEL AZIZ, H. H. The impact of entrepreneurship education on cognitive style: the case of university graduates in Egypt. **Journal of Entrepreneurship Education**, [s. l.], v. 25, n. 5S, p. 1-15, 2022. Disponível em:

<https://www.abacademies.org/articles/the-impact-of-entrepreneurship-education-on-cognitive-style-the-case-of-university-graduates-in-egypt-15061.html>. Acesso em: 17 jul. 2022.

HUTCHINS, E. **Cognition in the wild**. Cambridge: MIT Press, 1995.

HUTCHINS, E. Cognitive ecology. **Top Cognitive Science**, [s. l.], n. 2, p. 705-715, 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1756-8765.2010.01089.x>. Acesso em: 3 out. 2019.

HUTCHINS, E. The distributed cognition perspective on human interaction. *In*: ENFIELD, N. J.; LEVINSON, S. C. (eds.). **Roots of human sociality: culture, cognition and interaction**. Oxford: Berg, 2006. p. 375-398.

JONES, B.; IREDALE, N. Enterprise education as pedagogy. **Education+ Training**, [s. l.], v. 52, p. 7-19, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240959715\\_Enterprise\\_education\\_as\\_pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/240959715_Enterprise_education_as_pedagogy). Acesso em: 19 maio 2021.

JONES, C.; ENGLISH, J. A contemporary approach to entrepreneurship education. **Education+Training**, [s. l.] v. 46, n. 8/9, p. 416-423, 2004. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00400910410569533/full/html>. Acesso em: 17 jul. 2022.

KAFFKA, G. A. *et al.* “Yes and..., but wait..., heck no!”: a socially situated cognitive approach towards understanding how startup entrepreneurs process critical feedback. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], v. 59, n. 5, p. 1050-1080, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00472778.2020.1866186>. Acesso em: 22 set. 2022.

KARABULUT, A. T. Personality traits on entrepreneurial intention. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [s. l.], v. 229, p. 12-21, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/308003028\\_Personality\\_Traits\\_on\\_Entrepreneurial\\_Intention](https://www.researchgate.net/publication/308003028_Personality_Traits_on_Entrepreneurial_Intention). Acesso em: 4 abr. 2021.

KARNØE, P. The social process of competence building. **International Journal of Technology Management**, [s. l.], n. 11, n. 7-8, p. 770-789, May 1996. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233690384\\_the\\_social\\_process\\_of\\_competence\\_building](https://www.researchgate.net/publication/233690384_the_social_process_of_competence_building). Acesso em: 5 ago. 2019.

KATZ, J. A.; SHEPHERD, D. A. Cognitive approaches to entrepreneurship research. **Cognitive Approaches to Entrepreneurship Research**, [s. l.], p. 1-10, 2003. Disponível em: [doi:10.1016/S1074-7540\(03\)06001-X](https://doi.org/10.1016/S1074-7540(03)06001-X). Acesso em: 21 set. 2019.

KENNY, M.; FOURIE, R. Contrasting classic, straussian, and constructivist grounded theory: methodological and philosophical conflicts. **The Qualitative Report**, [s. l.], 2015, v. 20, n. 8, p. 1270-1289. Disponível em: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/9>. Acesso em: 21 abr. 2021.

KHURANA, I.; DUTTA, D. K. From latent to emergent entrepreneurship in innovation ecosystems: The role of entrepreneurial learning. **Technological Forecasting and Social Change**, [s. l.], v. 167, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162521001268>. Acesso em: 17 jul. 2022.

KISTRUCK, G. M. *et al.* Social intermediation in base-of-the-pyramid markets. **Journal of Management Studies**, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 31-66, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6486.2012.01076.x>. Acesso em: 22 set. 2022.

KLEMMER, S. R. *et al.* Books with voices: paper transcripts as a tangible interface to oral histories. CHI: ACM Conference on Human Factors in Computing Systems. **CHI Letters**, ACM Press, [s. l.], n. 5, v. 1, p. 89-96, 2003. Disponível em: <https://www2.eecs.berkeley.edu/Pubs/TechRpts/2002/CSD-02-1199.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

KLOFSTEN, M.; JONES-EVANS, D. Comparing academic entrepreneurship in europe: the case of Sweden and Ireland. **Small Business Economics**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 299-309, 2000. Disponível em: [www.jstor.org/stable/40229124](http://www.jstor.org/stable/40229124). Acesso em: 24 jul. 2021.

KOLVEREID, L.; ISAKSEN, E. New business start-up and subsequent entry into self-employment. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 21, p. 866-885, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/222960007\\_New\\_Business\\_Start-Up\\_and\\_Subsequent\\_Entry\\_Into\\_Self-Employment](https://www.researchgate.net/publication/222960007_New_Business_Start-Up_and_Subsequent_Entry_Into_Self-Employment). Acesso em: 7 abr. 2021.

KORYAK, O. *et al.* Entrepreneurial leadership, capabilities and firm growth. **International Small Business Journal**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 89-105, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0266242614558315?journalCode=isb>. Acesso em: 22 set. 2022.

KRUEGER, N.; LIÑÁN, F.; NABI, G. Cultural values and entrepreneurship. **Entrepreneurship & Regional Development**, [s. l.], v. 25, n. 9/10, p. 703-707, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08985626.2013.862961?journalCode=tpep20>. Acesso em: 17 jul. 2022.

KRUEGER, N. F. Handbook of entrepreneurship research: an interdisciplinary survey and introduction. **The Cognitive Psychology of Entrepreneurship**, [s. l.], v. 1, p. 105, Jan. 2005. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/0-387-24519-7\\_6](https://doi.org/10.1007/0-387-24519-7_6). Acesso em: 10 ago. 2019.

KRUEGER, Norris. F. What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. **Entrepreneurship Theory & Practice**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 123-139, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228263808\\_What\\_Lies\\_Beneath\\_The\\_Experiential\\_Essence\\_of\\_Entrepreneurial\\_Thinking](https://www.researchgate.net/publication/228263808_What_Lies_Beneath_The_Experiential_Essence_of_Entrepreneurial_Thinking). Acesso em: 9 maio 2020.

KURATKO, D. F. The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. **Entrepreneurship Theory & Practice**, [s. l.], v. 29, p. 577-598, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>. Acesso em: 20 maio 2020.

LANDSTRÖM, H. The evolution of entrepreneurship as a scholarly field. **Foundations and Trends® in Entrepreneurship**, Boston, v. 16, n. 2, p. 65-243, 2020. Disponível em: <https://www.nowpublishers.com/article/DownloadSummary/ENT-083>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LAUKKANEN, M. 2000. Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating micromechanisms for endogenous regional growth. **Entrepreneurship and Regional Development**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 25-47. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235936851\\_Exploring\\_Alternative\\_Approaches\\_in\\_High-Level\\_Entrepreneurship\\_Education\\_Creating\\_Micro-Mechanisms\\_for\\_Endogenous\\_Regional\\_Growth](https://www.researchgate.net/publication/235936851_Exploring_Alternative_Approaches_in_High-Level_Entrepreneurship_Education_Creating_Micro-Mechanisms_for_Endogenous_Regional_Growth). Acesso em: 7 abr. 2021.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, Institute for Research on Learning Report, 1991.

LEE, B.; COLLIER, P.; CULLEN, J. Reflections on the use of case studies in the accounting, management and organizational disciplines. **Qualitative Research in Organizations and Management: an International Journal**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 169-178. Disponível em: <https://research.monash.edu/en/publications/reflections-on-the-use-of-case-studies-in-the-accounting-manageme>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LEITCH, C.; HAZLETT, S.; PITTAWAY, L. Entrepreneurship education and context. **Entrepreneurship & Regional Development**, [s. l.], v. 24, n. 9-10, p. 733-740, 2012. Disponível em: <https://www.effectuation.org/?research-papers=entrepreneurship-education-context>. Acesso em: 4 maio 2021.

LI, J.; ZHANG, Y.; MATLAY, H. Entrepreneurship in China. **Education + Training**, [s. l.], v. 45, n. 8-9, p. 495-505, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235302042\\_Entrepreneurship\\_education\\_in\\_China](https://www.researchgate.net/publication/235302042_Entrepreneurship_education_in_China). Acesso em: 13 abr. 2021.

LIGUORI, E.; WINKEL, D.; VANEVENHOVEN, J. The impact of entrepreneurship education: introducing the entrepreneurship education project. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], v. 51, p. 3, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264679239\\_The\\_Impact\\_of\\_Entrepreneurship\\_Education\\_Introducing\\_the\\_Entrepreneurship\\_Education\\_Project](https://www.researchgate.net/publication/264679239_The_Impact_of_Entrepreneurship_Education_Introducing_the_Entrepreneurship_Education_Project). Acesso em: 17 abr. 2021.

LIÑÁN F.; RODRÍGUEZ-COHARD, J. C. Assessing the stability of graduates' entrepreneurial intention and exploring its predictive capacity. **Academia Revista Latinoamericana de Administración**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 77-98, 2015. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ARLA-06-2013-0071/full/html>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LIÑÁN, F. The role of entrepreneurship education in the entrepreneurial process. *In*: FAYOLLE, A. (ed.). **Handbook of research in entrepreneurship education**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2007. p. 230-247.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The “singular view” in management case studies. **Qualitative Research in Organizations and Management**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17465640710835355/full/html>. Acesso em: 22 set. 2022.

LOCKE, K. **Grounded theory in management research**. London: Sage Publications, 2001.

MAC AN GHAILL, M. **Understanding masculinities: social relations and cultural arenas**. Buckingham: Open University Press, 1996.

MACNEALY, M. S. Toward better case study research. **IEEE Transactions on Professional Communication**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 182-195, 1997. Disponível em: [https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/649554?casa\\_token=\\_OIVZkRnTOIAA AAA:JRR6mEHEXk6Qvee4I-PsJb5ZoQLqQVPdw9Vn\\_gyFQMxkLpQ-omz3qnzDa2jxtxgZldrJnTTmuayQ](https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/649554?casa_token=_OIVZkRnTOIAA AAA:JRR6mEHEXk6Qvee4I-PsJb5ZoQLqQVPdw9Vn_gyFQMxkLpQ-omz3qnzDa2jxtxgZldrJnTTmuayQ). Acesso em: 17 jul. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARITZ, A.; BROWN, C. Enhancing entrepreneurial self-efficacy through vocational entrepreneurship education programmes. **Journal of Vocational Education & Training**, [s. l.], p. 1-17, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/13636820.2013.853685?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 4 maio 2021.

MARKMAN, A. B.; GENTNER, D. Thinking. **Annual Review of Psychology**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 223-247, 2001. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58009/1zp6tjyee11fc6e4vzbc.pdf?1425066425=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDownload\\_a\\_PDF\\_version\\_of\\_this\\_paper\\_he.pdf&Expires=1673402014&Signature=YzcBoDCgFsqZeZ6-JFOZDD6ot8LJkm9Y4W4ESXod8NYTElnVRmf886XTHUYhNCpMkaVsMVYGTpafnv~GPqeldHcSBfyGmkTsFqh2kqeZSnyiTIzTe4p4uYUoghRBFg5SQYiBqc5owiNTGN YGWWPTzC7pQldY7tVI1MXP3b~KXBUq0ex1bO~qFSCWya5dOJ4aWMI7PQ9nDfrp HL1uijf5mnTSuWu5HXsjOS~vynaUcHszkOPQUHFZs-ZZ0uFYZ8kKUhAU~NAR6SQ HySCylpppPIU4sfy9YA34HXrN6tmmiu8pp5a-jdtOa77hgYRbeokicfqUHOxtxS2Quki 98P1yUA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58009/1zp6tjyee11fc6e4vzbc.pdf?1425066425=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDownload_a_PDF_version_of_this_paper_he.pdf&Expires=1673402014&Signature=YzcBoDCgFsqZeZ6-JFOZDD6ot8LJkm9Y4W4ESXod8NYTElnVRmf886XTHUYhNCpMkaVsMVYGTpafnv~GPqeldHcSBfyGmkTsFqh2kqeZSnyiTIzTe4p4uYUoghRBFg5SQYiBqc5owiNTGN YGWWPTzC7pQldY7tVI1MXP3b~KXBUq0ex1bO~qFSCWya5dOJ4aWMI7PQ9nDfrp HL1uijf5mnTSuWu5HXsjOS~vynaUcHszkOPQUHFZs-ZZ0uFYZ8kKUhAU~NAR6SQ HySCylpppPIU4sfy9YA34HXrN6tmmiu8pp5a-jdtOa77hgYRbeokicfqUHOxtxS2Quki 98P1yUA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 17 jul. 2022.

MARTIN, B. C.; MCNALLY, J. J.; KAY, M. J. Examining the formation of human capital in entrepreneurship: a meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 211-224, 2013. Disponível em: <https://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/5159>. Acesso em: 17 maio 2021.

MATLAY, H. Researching entrepreneurship and education part 1. **Education and Training**, [s. l.], v. 47, n. 8-9, p. 665-677, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228315054\\_Researching\\_Entrepreneurship\\_and\\_Education\\_Part\\_1\\_What\\_Is\\_Entrepreneurship\\_and\\_Does\\_It\\_Matter](https://www.researchgate.net/publication/228315054_Researching_Entrepreneurship_and_Education_Part_1_What_Is_Entrepreneurship_and_Does_It_Matter). Acesso em: 12 abr. 2021.

MATLAY, H. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 382-396, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235277055\\_The\\_Impact\\_of\\_Entrepreneurship\\_Education\\_on\\_Entrepreneurial\\_Outcomes](https://www.researchgate.net/publication/235277055_The_Impact_of_Entrepreneurship_Education_on_Entrepreneurial_Outcomes). Acesso em: 8 mar. 2021.

MATLAY, H.; CAREY, C. Entrepreneurship education in the UK: a longitudinal perspective. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 252-63, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247625899\\_Entrepreneurship\\_Education\\_in\\_the\\_UK\\_A\\_Longitudinal\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/247625899_Entrepreneurship_Education_in_the_UK_A_Longitudinal_Perspective). Acesso em: 7 mar. 2021.

MCCLELLAND, D. Need achievement and entrepreneurship: a longitudinal study. **Journal of Personality and Social Psychology**, [s. l.], n. 1, p. 389-392, 1965. Disponível em: <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2724799>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MCDONALD, S. *et al.* A review of research methods in entrepreneurship 1985-2013. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 291-315, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276462120\\_A\\_review\\_of\\_research\\_methods\\_in\\_entrepreneurship\\_1985-2013](https://www.researchgate.net/publication/276462120_A_review_of_research_methods_in_entrepreneurship_1985-2013). Acesso em: 17 jul. 2022.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. Revised and expanded from case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**: an expanded sourcebook. London: Sage, 1994.

MILLIKAN, R. Embedded rationality. *In*: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (eds.). **The Cambridge handbook of situated cognition**. 2009. p. 171-181. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31039506/situated\\_cognition.pdf?1364355441=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DIs\\_consciousness\\_embodied.pdf&Expires=1673402370&Signature=ApWvaEMD4kkdxzEf6CnbfC-9sUHUgZDSlajaVhpYwUJ4IHlhvBawvepRSf0IXwpm15IAaiuh6HHN0Xq8utbHAAK0qGPRB~jBne4obXL3Q6yFjQpkAN20CWpX0IIZ3bOWyyxBuNLYL7soK33XqFyap-2eltGW~mhV4By42kHWgK0EwyVbZxWUU~kTWKZP01zs1KIsVxOz~APuUp04K1nawKugz~3TaTLjSY1UDK6Ti~vRn3IQVjgbBynovUyYwWV4Z~mnCan8S6PhxTrd3oxs9517soebrJy11wUmhEEohcC7oXo-1aQbmdwDmvIndbgJl~ikGGgje9S3JcnfzGBbtQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=177](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31039506/situated_cognition.pdf?1364355441=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DIs_consciousness_embodied.pdf&Expires=1673402370&Signature=ApWvaEMD4kkdxzEf6CnbfC-9sUHUgZDSlajaVhpYwUJ4IHlhvBawvepRSf0IXwpm15IAaiuh6HHN0Xq8utbHAAK0qGPRB~jBne4obXL3Q6yFjQpkAN20CWpX0IIZ3bOWyyxBuNLYL7soK33XqFyap-2eltGW~mhV4By42kHWgK0EwyVbZxWUU~kTWKZP01zs1KIsVxOz~APuUp04K1nawKugz~3TaTLjSY1UDK6Ti~vRn3IQVjgbBynovUyYwWV4Z~mnCan8S6PhxTrd3oxs9517soebrJy11wUmhEEohcC7oXo-1aQbmdwDmvIndbgJl~ikGGgje9S3JcnfzGBbtQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=177). Acesso em: 17 jul. 2022.

MINER, J. B. Testing a psychological typology of entrepreneurship using business founders. **Frontiers of Emprendedorismo Research**, [s. l.], v. 16, p. 62-76, 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0021886300361003>. Acesso em: 9 abr. 2021.

MINER, J. B. **The 4 routes to entrepreneurial success**. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 1996. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=BI4qFFkW5AC&oi=fnd&pg=PP9&dq=MINER,+J.+B.+The+4+routes+to+entrepreneurial+success.+San+Francisco,+CA:+Berrett-Koehler&ots=5evXB\\_H9kb&sig=W16wj2PPx\\_RHYrEbg4VHOuVigZY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=BI4qFFkW5AC&oi=fnd&pg=PP9&dq=MINER,+J.+B.+The+4+routes+to+entrepreneurial+success.+San+Francisco,+CA:+Berrett-Koehler&ots=5evXB_H9kb&sig=W16wj2PPx_RHYrEbg4VHOuVigZY#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 15 mar. 2020.

MITCHELL, J. R.; SHEPHERD, Dean A. Capability development and decision incongruence in strategic opportunity pursuit. **Strategic Entrepreneurship Journal**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 355-381, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/1556422>. Acesso em: 5 set. 2019.

MITCHELL, R. K. *et al.* Cross-cultural cognitions and the venture creation decision. **Academy of Management Journal**, [s. l.], v. 43, n. 5, p. 974-993, 2000. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/1556422>. Acesso em: 12 out. 2022.

MITCHELL, R. K. *et al.* Toward a theory of entrepreneurial cognition: rethinking the people side of entrepreneurship research. **Entrepreneurship Theory and Practice**, [s. l.], n. 27, p. 93-104, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1540-8520.00001>. Acesso em: 5 ago. 2019.

MITCHELL, R. K.; RANDOLPH-SENG, B.; MITCHELL, J. R. Socially situated cognition: imagining new opportunities for entrepreneurship research. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 36, n. 4, p. 774-776, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/amr.2011.0001>. Acesso em: 20 set. 2019.

MITCHELL, R.; MITCHELL, R. K.; RANDOLPH-SENG, B. (eds.). **Handbook of entrepreneurial cognition**. Northampton: Edward Elgar, 2014.

MOBERG, K. *et al.* **How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education**. ASTEE Project, The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Entrepreneurs, Ejlskovsgade 3D, 5000 Odense, 2014.

MORRIS, N. M.; KURATKO, D.F.; PRYOR, C.G. Building blocks for the development of university-wide entrepreneurship. **Entrepreneurship Research Journal**, [s. l.], v. 4, n. 1, p.45-68, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271382625\\_Building\\_Blocks\\_for\\_the\\_Development\\_of\\_University-Wide\\_Entrepreneurship](https://www.researchgate.net/publication/271382625_Building_Blocks_for_the_Development_of_University-Wide_Entrepreneurship). Acesso em: 5 abr. 2021.

MOUNT, M. K.; BARRICK, M. R.; STRAUSS, J. P. Validity of observer ratings of the Big Five personality factors. **Journal of Applied Psychology**, [s. l.], v. 79, p. 272-280, 1994. Disponível em: <https://home.ubalt.edu/tmitch/641/barrick%20mount%20strauss%20big%20five%20obs%20ratings%20JAP%2094.pdf>. Acesso em: 4 maio 2021.

MUELLER, P. Exploring the knowledge filter: how entrepreneurship and university-industry relationships drive economic growth DO. **Research Policy**, [s. l.], v. 35, n. 10, p. 1499-1508, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/222413859\\_Exploring\\_the\\_Knowledge\\_Filter\\_How\\_Entrepreneurship\\_and\\_University-Industry\\_Relationships\\_Drive\\_Economic\\_Growth](https://www.researchgate.net/publication/222413859_Exploring_the_Knowledge_Filter_How_Entrepreneurship_and_University-Industry_Relationships_Drive_Economic_Growth). Acesso em: 4 abr. 2021.

MUSTAR, P. Technology management education: innovation and entrepreneurship at MINES ParisTech, a leading French engineering school. **Academy of Management Learning & Education**, [s. l.], n. 8, p. 418-425, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/239766152\\_Technology\\_Management\\_Education\\_Innovation\\_and\\_Entrepreneurship\\_at\\_MINES\\_ParisTech\\_a\\_Leading\\_French\\_Engineering\\_School](https://www.researchgate.net/publication/239766152_Technology_Management_Education_Innovation_and_Entrepreneurship_at_MINES_ParisTech_a_Leading_French_Engineering_School). Acesso em: 12 maio 2021.

MWASALWIBA, E. S. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. **Education + Training**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 20-47, 2010. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00400911011017663/full/html>. Acesso em: 12 out. 2022.

NABI, G. R.; BAGLEY, D. Graduates' perceptions of transferable personal skills and future career preparation in the UK. **Education + Training**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 184-193, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235296645\\_Graduates'\\_university\\_lecturers'\\_and\\_employers'\\_perceptions\\_towards\\_employability\\_skills](https://www.researchgate.net/publication/235296645_Graduates'_university_lecturers'_and_employers'_perceptions_towards_employability_skills). Acesso em: 2 mar. 2021.

NABI, G.; HOLDEN, R. Graduate entrepreneurship: intentions, education and training. **Education + Training**, [s. l.], v. 50, n. 7, p. 545-551, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235296645\\_Graduates'\\_university\\_lecturers'\\_and\\_employers'\\_perceptions\\_towards\\_employability\\_skills](https://www.researchgate.net/publication/235296645_Graduates'_university_lecturers'_and_employers'_perceptions_towards_employability_skills). Acesso em: 6 abr. 2021.

NABI, G.; LIÑÁN, F. Graduate entrepreneurship in the developing world: intentions, education and Development. **Education + Training**, [s. l.], v. 53, n. 5, p. 325-34, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235937897\\_Graduate\\_Entrepreneurship\\_in\\_the\\_Developing\\_World\\_Intentions\\_Education\\_and\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235937897_Graduate_Entrepreneurship_in_the_Developing_World_Intentions_Education_and_Development). Acesso em: 17 maio 2021.

NABI, G. *et al.* The impact of entrepreneurship education in higher education: a systematic review and research agenda. **Academy of Management Learning & Education**, [s. l.], p. 277-299, 2017. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02276714/document>. Acesso em: 7 abr. 2021.

NAIA, A. *et al.* A systematization of the literature on entrepreneurship education: challenges and emerging solutions in the entrepreneurial classroom. **Industry and Higher Education**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 79-96, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.5367/ihe.2014.0196?journalCode=ihea>. Acesso em: 9 abr. 2021.

NECK, H. M.; GREENE, P. G. Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], n. 49, p. 55-70, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>. Acesso em: 9 abr. 2021.

NECK, H. M.; GREENE, P. G.; BRUSH, C. G. **Teaching entrepreneurship: a practice-based approach**. Northampton: Edward Elgar Publishing, Inc. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/296341944\\_Teaching\\_entrepreneurship\\_A\\_practice-based\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/296341944_Teaching_entrepreneurship_A_practice-based_approach). Acesso em: 17 jul. 2022.

NELSON, P. A.; LUMSDAINE, E. Creating an entrepreneurial culture in an engineering University. *In*: ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, PITTSBURGH, 2008, Pennsylvania. **Paper** [...]. Pennsylvania: Conferência e Exposição Anual de 2008 da Sociedade Americana de Educação em Engenharia, 2008. Disponível em: <https://digitalcommons.mtu.edu/business-fp/381>. Acesso em: 7 abr. 2021.

NICHOLLS-NIXON, C. L.; COOPER, A. C.; WOO, C. Y. Strategic experimentation: understanding change and performance in new ventures. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 15, n. 5/6, p. 493-521, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883902698000184>. Acesso em: 17 jul. 2022.

NICOLINI, D.; MENGIS, J.; SWAN, J. Understanding the role of objects in cross-disciplinary collaboration. **Organization Science**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 612-629, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23252079>. Acesso em: 17 jul. 2022.

NOF, A. **Action in perception**. Cambridge: MIT Press, 2004.

O'CONNOR, A. A conceptual framework for entrepreneurship education policy: meeting government and economic purpose. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 28, n. 4, p. 543-563, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.07.003>. Acesso em: 22 abr. 2021.

O'REILLY, N. M.; ROBBINS, P.; SCANLAN, J. Dynamic capabilities and the entrepreneurial university: a perspective on the knowledge transfer capabilities of universities. **Journal of Small Business & Entrepreneurship**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 243-263, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08276331.2018.1490510>. Acesso em: 17 jul. 2022.

OZGEN, E.; BARON, R. A. Social sources of information in opportunity recognition: effects of mentors, industry networks, and professional forums. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 174-192, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883902606000115>. Acesso em: 12 out. 2022.

PACTOALEGRE. 2022. Disponível em: <https://pactoalegre.poa.br>. Acesso em: 12 out. 2022.

PALICH, L. E.; BAGBY, D. R. Usando a teoria cognitiva para explicar o risco empresarial: desafiando a sabedoria convencional. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 10, n. 6, p. 425-438, nov. 1995. Disponível em: [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883-9026\(95\)00082-J](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883-9026(95)00082-J). Acesso em: 7 abr. 2021.

PATTON, M. Q. Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. **Qualitative Social Work**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 261-283, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1473325002001003636?journalCode=qswa>. Acesso em: 12 out. 2022.

PINHEIRO, I. A.; PAULA, E. A. O polo de informática de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil: três anos após a pedra fundamental. **READ: Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, ed. 22, v. 7, n. 4, p. 1-21, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/19443>. Acesso em: 12 out. 2022.

PITTAWAY, L.; COPE, J. Entrepreneurship education: a systematic review of the evidence. **International Small Business Journal**, [s. l.], v. 25, n. 5, p. 479-510, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237433793\\_Entrepreneurship\\_EducationA\\_Systematic\\_Review\\_of\\_the\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/237433793_Entrepreneurship_EducationA_Systematic_Review_of_the_Evidence). Acesso em: 14 maio 2021.

PRENCIPE, A. *et al.* Influence of the regional entrepreneurial ecosystem and its knowledge spillovers in developing successful university spin-offs. **Socio-Economic Planning Sciences**, [s. l.], v. 72, 100814, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0038012119305828>. Acesso em: 12 out. 2022.

RADOSEVIC, S. National systems of innovation and entrepreneurship: in search of a missing link. **Economics Working Paper**, [s. l.], n. 73. UCL-SSEES, Centre for the Study of Economic and Social Change in Europe. UCL School of Slavonic and East European Studies, 2007. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/200465374\\_National\\_Systems\\_of\\_Innovation\\_and\\_Entrepreneurship\\_In\\_Search\\_of\\_a\\_Missing\\_Link](https://www.researchgate.net/publication/200465374_National_Systems_of_Innovation_and_Entrepreneurship_In_Search_of_a_Missing_Link). Acesso em: 9 abr. 2021.

RAE, D. Practical theories from entrepreneurs' stories: discursive approaches to entrepreneurial learning. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 195-202, 2004. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/235317451\\_Practical\\_Theories\\_from\\_Entrepreneurs'\\_Stories\\_Discursive\\_Approaches\\_to\\_Entrepreneurial\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/235317451_Practical_Theories_from_Entrepreneurs'_Stories_Discursive_Approaches_to_Entrepreneurial_Learning). Acesso em: 7 maio 2021.

RANDOLPH-SENG, B. *et al.* The microfoundations of entrepreneurial cognition research: toward an integrative approach. **Foundations and Trends in Entrepreneurship**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 207-335, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1561/03000000055>. Acesso em: 20 out. 2019.

RANDOLPH-SENG, B.; MITCHELL, J. R.; MITCHELL, R. K. Introduction: historical context, present trends, and future directions in cognition research. *In*: MITCHELL, J. R.; MITCHELL, R. K.; RANDOLPH-SENG, B. (eds.). **The handbook of entrepreneurial cognition**. Northampton: Edward Elgar, in press, 2014.

RANDOLPH-SENG, B.; CLARKE, J. S.; ATINC, Y. Editorial convidado. **Management Decision**, [s. l.], v. 58, n. 7, p. 1237-1246, 2020. Disponível em: <https://doi-org.ez314.periodicos.capes.gov.br/10.1108/MD-07-2020-033>. Acesso em: 30 nov. 2022.

RANDOLPH-SENG, B. *et al.* The microfoundations of entrepreneurial cognition research: toward an integrative approach. **Foundations and Trends® in Entrepreneurship**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 207-335, 2015. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1561/03000000055>. Acesso em: 27 maio 2021.

RANGA, M.; ETZKOWITZ, H. Triple helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. **Industry and Higher Education**, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 237-262, 2013. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/262009893\\_Triple\\_Helix\\_Systems\\_An\\_Analytical\\_Framework\\_for\\_Innovation\\_Policy\\_and\\_Practice\\_in\\_the\\_Knowledge\\_Society](https://www.researchgate.net/publication/262009893_Triple_Helix_Systems_An_Analytical_Framework_for_Innovation_Policy_and_Practice_in_the_Knowledge_Society). Acesso em: 17 abr. 2021.

RAUCH, A.; HULSINK, W. Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: an investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. **Academy of Management Learning & Education**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 187, 2015. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/280253946\\_Putting\\_Entrepreneurship\\_Education\\_Where\\_the\\_Intention\\_to\\_Act\\_Lies\\_An\\_Investigation\\_Into\\_the\\_Impact\\_of\\_Entrepreneurship\\_Education\\_on\\_Entrepreneurial\\_Behavior](https://www.researchgate.net/publication/280253946_Putting_Entrepreneurship_Education_Where_the_Intention_to_Act_Lies_An_Investigation_Into_the_Impact_of_Entrepreneurship_Education_on_Entrepreneurial_Behavior). Acesso em: 18 maio 2021.

RIDEOUT, E. C.; GRAY, D. O. Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 329-351, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jsbm.12021>. Acesso em: 7 maio 2021.

ROBBINS, P.; AYDEDE, M. A short primer on situated cognition. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (eds). **The cambridge handbook of situated cognition**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 3-10.

ROBINSON, P.; HAYNES, M. Entrepreneurship education in America's major universities, **Entrepreneurship Theory and Practice**, [s. l.], p. 41-67, 1991. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/sae/entthe/v15y1991i3p41-52.html>. Acesso em: 17 maio 2021.

ROTH, W.; JORNET, A. Toward a theory of experience. **Science Education**, [s. l.], v. 98, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/sce.21085>. Acesso em: 21 nov. 2019.

ROTHAERMEL, F. T.; AGUNG, S. D.; JIANG, L. University entrepreneurship: a taxonomy of the literature. **Industrial and Corporate Change**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 691-791, 2007. Disponível em: <https://academic.oup.com/icc/article-abstract/16/4/691/656628?login=false>. Acesso em: 12 out. 2022.

ROUNDY, P. T.; BAYER, M. A. Entrepreneurial ecosystem narratives and the micro-foundations of regional entrepreneurship. **The International Journal of Entrepreneurship and Innovation**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 194-208, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1465750318808426>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SASSETTI, S. *et al.* Entrepreneurial cognition and socially situated approach: a systematic and bibliometric analysis. **Scientometrics**, [s. l.], v. 116, p. 1675-1718, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-018-2809-4>. Acesso em: 12 out. 2022.

SEIKKULA-LEINO, J.; RUSKOVAARA, E. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? **Education + Training**, [s. l.], v. 52, n. 2, p. 117-127, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235282982\\_Promoting\\_entrepreneurship\\_education\\_The\\_role\\_of\\_the\\_teacher](https://www.researchgate.net/publication/235282982_Promoting_entrepreneurship_education_The_role_of_the_teacher). Acesso em: 14 maio 2021.

SEMIN, G. R.; SMITH, E. R. Interfaces of social psychology with situated and embodied cognition. **Cognitive Systems Research**, [s. l.], n. 3, p. 385-396, 2002. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1389-0417\(02\)00049-9](https://doi.org/10.1016/S1389-0417(02)00049-9). Acesso em: 2 out. 2019.

SEMIN, G. R.; SMITH, E. R. Cognição socialmente situada em perspectiva. **Cognição Social**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 125-146, 2013. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/4de00099a5d3c626d255f802367b9981/1?pq-origsite=scholar&cbl=37399>. Acesso em: 20 set. 2022.

SHAH, S. K.; PAHNKE, E. C. Parting the ivory curtain: understanding how universities support a diverse set of startups. **The Journal of Technology Transfer**, [s. l.], v. 39, n. 5, p. 780-792, 2014. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/kap/jtecht/v39y2014i5p780-792.html>. Acesso em: 9 maio 2021.

SHANE, S. Reflections on the 2010 AMR decade award: delivering on the promise of entrepreneurship as a field of research. **The Academic of Management Review**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 10-20, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276183388\\_Reflections\\_on\\_the\\_2010\\_AMR\\_Decade\\_Award\\_Delivering\\_on\\_the\\_Promise\\_of\\_Entrepreneurship\\_As\\_a\\_Field\\_of\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/276183388_Reflections_on_the_2010_AMR_Decade_Award_Delivering_on_the_Promise_of_Entrepreneurship_As_a_Field_of_Research). Acesso em: 14 abr. 2021.

SHANE, S.; ECKHARDT, J. The individual-opportunity nexus. In: ACS, Z. J.; AUDRETSCH, D. B. (eds.). **Handbook of Entrepreneurship Research**. [S. l.: s. n.], 2003. p. 161-191. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-24519-7\\_8](https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-24519-7_8). Acesso em: 21 abr. 2021.

SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. **Academy of Management Review**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 217-226, 2000. Disponível em: <https://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Shane%2520%252B%2520Venkat%2520-%2520Ent%2520as%2520field.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SHEPHERD, D. A. Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. **Academy of Management Learning and Education**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 274-287, 2004. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Educating-Entrepreneurship-Students-About-Emotion-Shepherd/ffced8cc9784bf26b85c2fc011277572cef1645e>. Acesso em: 16 maio 2021.

SHEPHERD, D. A. Party on! A call for entrepreneurship research that is more interactive, activity based, cognitively hot, compassionate, and prosocial. **Journal of Business Venturing**, New York, v. 30, n. 4, p. 489-507, 2015. Disponível em: <https://effectuation.org/hubfs/Journal%20Articles/2017/06/Party-On-A-call-for-entrepreneurship-research-that-is-more-interactive-activity-based-cognitively-hot-compassionate-and-prosocial-%E2%98%86-1.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SHEPHERD, D. A.; KRUEGER, N. F. An intentions-based model of entrepreneurial teams' social cognition. **Entrepreneurship Theory and Practice**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 167-185, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1540-8520.00005?journalCode=etpb>. Acesso em: 12 out. 2022.

SHIH, T.; HUANG, Y. Y. A case study on technology entrepreneurship education at a Taiwanese research university. **Asia Pacific Management Review**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 202-211, 2017. Disponível em: <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/94997.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SIGGELKOW, N. Persuasion with case studies. **Academy of Management Journal**, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 20-24, 2007. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amj.2007.24160882>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SIMMONS, S. A.; HORNSBY, J. S. Empreendedorismo acadêmico: criando um ecossistema empreendedor. **Emerald Insights**, [s. l.], v. 16, 2014. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/publication/doi/10.1108/S1074-7540201416>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SINGLETON JUNIOR, R. A. *et al.* **Approaches to social research**. [S. l.: s. n.], 1970.

SMITH, D. Burton R. Clark 1998: creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. **Higher Education**, [s. l.], n. 38, p. 373-374, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1003771309048>. Acesso em: 22 maio 2020.

SMITH, E. R.; SEMIN, G. R. Cognição socialmente situada: cognição em seu contexto social. *In*: ZANNA, M. P. (ed.). **Advances in experimental social psychology**. [S. l.: s. n.], 2004. v. 36. p. 53-117. *E-book*. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(04\)36002-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(04)36002-8). Acesso em: 20 abr. 2021.

SMITH, E. R.; SEMIN, G. R. Situated social cognition: current directions in psychological science. **Sage Journal**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 132-135, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00490.x>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SOLOMON, G. An examination of entrepreneurship education in the United States. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, [s. l.], v. 14, p. 168-182, 2007. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14626000710746637/full/html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SOUITARIS, V.; ZERBINATI, S.; AL-LAHAM, A. Do entrepreneurship programs raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 566-591, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/222849170\\_Do\\_Entrepreneurship\\_Programmes\\_Raise\\_Entrepreneurial\\_Intention\\_of\\_Science\\_and\\_Engineering\\_Students\\_The\\_Effect\\_of\\_Learning\\_Inspiration\\_and\\_Resources](https://www.researchgate.net/publication/222849170_Do_Entrepreneurship_Programmes_Raise_Entrepreneurial_Intention_of_Science_and_Engineering_Students_The_Effect_of_Learning_Inspiration_and_Resources). Acesso em: 17 maio 2021.

SPIVACK, A. J.; MCKELVIE, A.; HAYNIE, J. M. Habitual entrepreneurs: possible cases of entrepreneurship addiction? **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 29, n. 5, p. 651-667, 2014. Disponível em: <https://experts.syr.edu/en/publications/habitual-entrepreneurs-possible-cases-of-entrepreneurship-addicti>. Acesso em: 14 maio 2021.

SPREITZER, G. *et al.* A socially embedded model of thriving at work. **Organization Science**, [s. l.], v. 16, n. 5, 2005, p. 537-549. Disponível em: [www.jstor.org/stable/25145991](http://www.jstor.org/stable/25145991). Acesso em: 30 jul. 2021.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: Sage, 1995.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

STAM, E. Entrepreneurial ecosystems and regional policy: a sympathetic critique. **European Planning Studies**, [s. l.], v. 23, n. 9, p. 1759-1769, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280243567\\_Entrepreneurial\\_Ecosystems\\_and\\_Regional\\_Policy\\_A\\_Sympathetic\\_Critique](https://www.researchgate.net/publication/280243567_Entrepreneurial_Ecosystems_and_Regional_Policy_A_Sympathetic_Critique). Acesso em: 23 abr. 2021.

STERELNY, K. Minds: extended or scaffolded? **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 465-481, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11097-010-9174-y>. Acesso em: 12 out. 2022.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2008.

SU, Y. *et al.* Factors influencing entrepreneurial intention of university students in China: integrating the perceived university support and theory of planned behavior. **Sustainability**, [s. l.], v. 13, p. 4519, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13084519>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SVENSSON, G.; WAGNER, B. Implementation of a sustainable business cycle: the case of a Swedish dairy producer. **Supply Chain Management: an International Journal**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 93-97, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/241674874\\_Implementation\\_of\\_a\\_sustainable\\_business\\_cycle\\_The\\_case\\_of\\_a\\_Swedish\\_dairy\\_producer](https://www.researchgate.net/publication/241674874_Implementation_of_a_sustainable_business_cycle_The_case_of_a_Swedish_dairy_producer). Acesso em: 27 abr. 2021.

TAATILA, V. P. Learning entrepreneurship in higher Education. **Education + Training**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 48-61, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/243459419\\_Learning\\_entrepreneurship\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/243459419_Learning_entrepreneurship_in_higher_education). Acesso em: 24 abr. 2021.

THELEN, E. *et al.* The dynamics of embodiment: a field theory of infant perseverative reaching. **Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, n. 24, p. 1-34, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0140525X01003910>. Acesso em: 3 set. 2019.

THOMAS, L. D. W.; SHARAPOV, D.; AUTIO, E. Linking entrepreneurship and innovation ecosystems: the case of AppCampus. *In*: ALVAREZ, S. *et al.* (eds.). **Entrepreneurial ecosystems and startups diffusion**. [S. l.]: Edward Elgar, 2018. p. 35-64. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304674196\\_Linking\\_entrepreneurial\\_and\\_innovation\\_ecosystems\\_The\\_case\\_of\\_AppCampus](https://www.researchgate.net/publication/304674196_Linking_entrepreneurial_and_innovation_ecosystems_The_case_of_AppCampus). Acesso em: 18 abr. 2021.

THOMAS, N.; RANDOLPH, A.; MARIN, A. A network view of entrepreneurial cognition in corporate entrepreneurship contexts: a socially situated approach. **Management Decision**, [s. l.], v. 58, n. 7, p. 1331-1354, 2020. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/MD-11-2017-1195/full/html>. Acesso em: 12 out. 2022.

THOMAS, O.; WULF, T. Entrepreneurship education and the intention to start a business: the moderating role of cognitive biases. **International Journal of Entrepreneurial Venturing**, [s. l.], v. 11, n. 5, p. 413-439, 2019. Disponível em: <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJEV.2019.102260>. Acesso em: 17 jul. 2022.

THOMPSON, P.; JONES-EVANS, D.; KWONG, C. C. Y. Education and entrepreneurial activity: a comparison of white and south asian men. **International Small Business Journal**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 147-162, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0266242609355858>. Acesso em: 14 abr. 2021.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W. Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: executive succession in the higher education publishing industry, 1958-1990. **American Journal of Sociology**, [s. l.], v. 105, n. 3, p. 801-843, 1999. Disponível em: [www.jstor.org/stable/10.1086/210361](http://www.jstor.org/stable/10.1086/210361). Acesso em: 30 jul. 2021.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W.; LOUNSBURY, M. The institutional logics perspective. *In*: SCOTT, R.; KOSSLYN, S. (eds.). **Emerging trends in the social and behavioral sciences**. Chapter: the Institutional Logics Perspective. Publisher: Wiley, May 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0187>. Acesso em: 2 set. 2019.

THORPE, R. *et al.* Imaturidade: o constrangimento do empreendedorismo. **International Small Business Journal**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 232-250, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0266242606063431>. Acesso em: 17 jul. 2022.

TSOUKAS, H. The firm as a distributed knowledge system: a constructionist approach. **Strategic Management Journal**, [s. l.], v. 17, p. 11-25, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/smj.4250171104>. Acesso em: 9 ago. 2019.

UZZI, B. Social structure and competition in interfirm networks... **Administrative Science Quarterly**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 37-69, 1997. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429494338-13/social-structure-competition-interfir, m-networks-paradox-embeddedness-brian-uzzi>. Acesso em: 12 out. 2022.

VAGHELY, I. P.; JULIEN, P. A. Are opportunities recognized or constructed? An information perspective on entrepreneurial opportunity identification. **Journal of Business Venturing**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 73-86, Jan. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/46492094\\_Are\\_Opportunities\\_Recognized\\_or\\_Constructed\\_An\\_Information\\_Perspective\\_on\\_Entrepreneurial\\_Opportunity\\_Identification](https://www.researchgate.net/publication/46492094_Are_Opportunities_Recognized_or_Constructed_An_Information_Perspective_on_Entrepreneurial_Opportunity_Identification). Acesso em: 17 jul. 2022.

VANEVENHOVEN, J.; LIGUORI, E. The impact of entrepreneurship education: Introducing the entrepreneurship education project. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 315-328, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/jsbm.12026>. Acesso em: 22 set. 2022.

VEDULA, S.; YORK, J. G.; CORBETT, A. C. Through the looking-glass: the impact of regional institutional logics and knowledge pool characteristics on opportunity recognition and market entry. **Journal of Management Studies**, Colorado, Babson College, University of Colorado-Boulder, n. 56, p. 7, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/joms.12400>. Acesso em: 30 set. 2019.

VOHORA, A.; LOCKETT, A. Critical junctures in the growth in university high-tech spinout companies. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON BUSINESS & TECHNOLOGY TRANSFER, 2002, Japan. **Anais eletrônicos** [...]. Japan: The Japan Society of Mechanical Engineers, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265242607\\_Critical\\_Junctures\\_in\\_the\\_Growth\\_in\\_University\\_High-Tech\\_Spinout\\_Companies](https://www.researchgate.net/publication/265242607_Critical_Junctures_in_the_Growth_in_University_High-Tech_Spinout_Companies). Acesso em: 14 maio 2021.

WATSON, T. J. The emergent manager and processes of management pre-learning. **Management Learning**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 221-235, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507601322004>. Acesso em: 4 abr. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. 2006. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Communities-of-practice%3A-A-brief-introduction-Wenger/a93df11e3ae4a54850b1c0ec0a2455059457e31f>. Acesso em: 24 fev. 2015.

WEST, G. P. Collective cognition: when entrepreneurial teams, not individuals, make decisions. **Entrepreneurship Theory and Practice**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 77-102, 2007. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Collective-Cognition%3A-When-Entrepreneurial-Teams%2C-West/dacf5e821eb855c1b630528f88ab6714a878bdd8>. Acesso em: 18 maio 2021.

WILSON, M. Six views of embodied cognition. **Psychonomic Bulletin & Review**, [s. l.], v. 9, p. 625-636, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/BF03196322>. Acesso em: 25 maio 2021.

YANG, J.; JIN, X.; ZHOU, L. Research on factors that influence the entrepreneurial intention of university students and the entrepreneurship education model. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO EM MEDICINA E EDUCAÇÃO (ITME), 9, 2018, Hangzhou, China. p. 567-571. **IEEE xplore**, Hangzhou, China: IEEE, 2018. Disponível em: [https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8589363?casa\\_token=L\\_KkdhkV7asAAA:1OQ0Y6vzFoYDKTFQguupm\\_7rpkxqWz4f9j\\_hGwyzLuC0EEQTyk6QiNNudWnfkXLywc190mQ08bOK](https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8589363?casa_token=L_KkdhkV7asAAA:1OQ0Y6vzFoYDKTFQguupm_7rpkxqWz4f9j_hGwyzLuC0EEQTyk6QiNNudWnfkXLywc190mQ08bOK). Acesso em: 3 mar. 2021.

YIN, M.; WANG, Y. Research on the effect of entrepreneurship education on college students' entrepreneurial capability. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, [s. l.], v. 13, n. 8, p. 5813-5819, 2017. Disponível em: <https://www.ejmste.com/download/research-on-the-effect-of-entrepreneurship-education-on-college-students-entrepreneurial-capability-4989.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

YIN, R. K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUTIE, J.; SHAPIRA, P. Building an innovation hub: a case study of the transformation of university roles in regional technological and economic development. **Research Policy**, [s. l.], v. 37, n. 8, p. 1188-1204, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.04.012>. Acesso em: 9 mar. 2021.

ZEITHAML, C. P.; RICE, G. Entrepreneurship-small business education at american universities. **Journal of Small Business Management**, [s. l.], v. 25, p. 44-50, 1987. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Entrepreneurship-Small-Business-Education-in-Zeithaml-Rice/b7f3181d63d5c4401fc783ef7b777518fcdc53f6>. Acesso em: 17 maio 2021.

ZHAO, Y. *et al.* Impact of entrepreneurship education in colleges and universities on entrepreneurial entry and performance. **Economic Research-Ekonomika Istraživanja**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 6165-6184, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1331677X.2022.2048189>. Acesso em: 12 out. 2022.

## APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA

### 1. Tema da Tese

O estudo propõe a investigação de como as ações de educação para o empreendedorismo intermediadas pelas universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora dos indivíduos, considerando o ambiente social e físico no qual estão inseridos, o que permitirá a identificação de relações que gerem resultados positivos para o desenvolvimento das economias locais.

### 2. Título da Tese:

**A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO  
NA PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO SOCIALMENTE SITUADA:  
uma análise sobre ações de uma universidade**

### 3. Pressupostos:

A ações de educação para o empreendedorismo no contexto universitário são responsáveis pela mobilização de um conjunto de agentes e fatores interdependentes que são coordenados de uma forma que possibilita o desenvolvimento do empreendedorismo. (STAM, 2015). Nesse contexto, a universidade assume uma função de intermediação entre indivíduos e artefatos cognitivos, o que pode influenciar o desenvolvimento de propriedades cognitivas nos empreendedores, o que os difere de indivíduos que não atuam em tal ambiente. Como forma de analisar este fenômeno, os estudos sobre o empreendedorismo na abordagem da CSS, adotará como pressupostos quatro princípios fundamentais que são:

- a) a cognição é orientada para a ação, que considera a interatividade sistemática entre agente e ambiente para o processamento do pensamento (action-oriented);
- b) a cognição é incorporada, o que pressupõe que as habilidades sensório-motoras em interação com os ambientes, possam moldar o pensamento e a ação (embodied);
- c) a cognição é situada, utilizando o contexto comunicativo, relacional e de grupo para o desenvolvimento da cognição e da ação (situated) e;
- d) a cognição é distribuída por meio do conhecimento gerado no processo empreendedor e preservado por diversos meios (distributed). (MITCHELL; RANDOLPH-SENG; MITCHELL, 2011).

### 4. Objetivos:

#### 4.1 Objetivo Geral

O objetivo central do estudo é analisar como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora (CE) de indivíduos.

#### 4.2 Objetivos Específicos

- a) identificar a configuração dos processos de ensino estabelecidos em uma Universidade para o desenvolvimento da EE;
- b) identificar como são articulados os elementos que configuram as práticas de ensino no contexto da EE em uma Universidade, composto por artefatos, ferramentas, ambiente físico e agentes sociais;
- c) descrever situações sociais vivenciadas em uma Universidade, que mobilizam os indivíduos para a ação.

#### 5. Problema de Pesquisa:

Como as ações de EE em universidades influenciam o desenvolvimento da cognição empreendedora de indivíduos?

#### 6. Proposição Teórica

##### Abordagem da Cognição Socialmente Situada(CSS):

- Visão dinâmica da cognição: interação com contexto social e ambiente físico;
- Na CSS, a cognição é: Orientada para a ação; Incorporada; Situada; Distribuída.

##### Educação para o Empreendedorismo (EE):

- Caracteriza-se por um processo educacional que visa desenvolver habilidades empreendedoras, bem como as atitudes, comportamentos, valores e intenções dos indivíduos. (FAYOLLE et al., 2006; MWASALWIBA, 2010).
- Modelos de Educação para o Empreendedorismo: Neck e Greene (2011); Alberti, Sciascia e Poli (2004); Pittaway e Cope (2007); Linán (2007); Fetters et al. (2010); Brush (2014); Yang, Jin e Zhou (2018).
- Modelo de Educação para o Empreendedorismo proposto para o presente estudo: **Ecossistema de Educação Empreendedora (EEE)** - Brush (2014).
- **EEE: Domínio** (currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa + **Dimensões** (Stakeholders, recursos, cultura e infraestrutura).

#### 7. Estrutura da Tese:

1. Introdução
2. Referencial Teórico
3. Metodologia
4. Apresentação do Estudo de Caso
5. Análise dos Dados
6. Conclusão
7. Referências Bibliográficas

#### 8. Responsáveis

1. **Pesquisador:** Cláudia Felipe Ramos
2. **Orientadora:** Yeda Swirski de Souza

## 9. Metodologia de Pesquisa

1. **Ontologia:** Interação Sujeito-Objeto
2. **Epistemologia:** Construtivista
3. **Paradigma de Pesquisa:** Fenomenológico
4. **Abordagem e Objetivos:** Qualitativa, Exploratória e Descritiva
5. **Método:** Estudo de Caso Único Holístico
6. **Técnicas de Coleta e Análise de Dados:** Entrevista, Questionário, Observação não-participante; Análise documental e de Conteúdo.

## 10. Foco de Análise

1. **Contexto:** O ambiente das universidades;
2. **Objeto de Estudo:** Modelo **EEE** (Ecossistema de Educação Empreendedora) (BRUSCH, 2014);
3. **Unidade de Análise:** Refere-se às ações de educação para o empreendedorismo desenvolvidas por meio do **EEE**, que é composto pelos domínios (currículo, atividades extracurriculares e ações de pesquisa) e as dimensões (cultura, aos recursos, aos stakeholders e a infraestrutura).

## 11. Segmento Alvo

Educação Superior

## 12. O Caso

Universidade

Para a escolha do caso, foi utilizado o Ranking *Times Higher Education Latin America University 2021*, que lista as melhores universidades da região da América Latina e do Caribe. A revista britânica Times Higher Education (THE), é referência mundial na avaliação de reputação acadêmica. Na edição de 2021 avaliou 177 instituições em 13 países, considerando 13 indicadores de desempenho na avaliação, divididos em cinco áreas: ensino, pesquisa, citações, perspectiva internacional e renda gerada com transferência de conhecimento produzido dentro da universidade.

Na edição de 2021 a universidade em estudo ficou classificada entre as 4 primeiras instituições privadas com melhores índices na avaliação, o que permitiu identificar os parâmetros que configuram o EEE de excelência (objeto de estudo), que será utilizado na proposta da pesquisa, considerando a caracterização dos domínios (Currículo, atividades extracurriculares, ações de pesquisa) e dimensões (Cultura, recursos, infraestrutura e stakeholders).

## 13. Coleta de Dados

### 1. Etapa 1 - Coleta de Dados Básicos

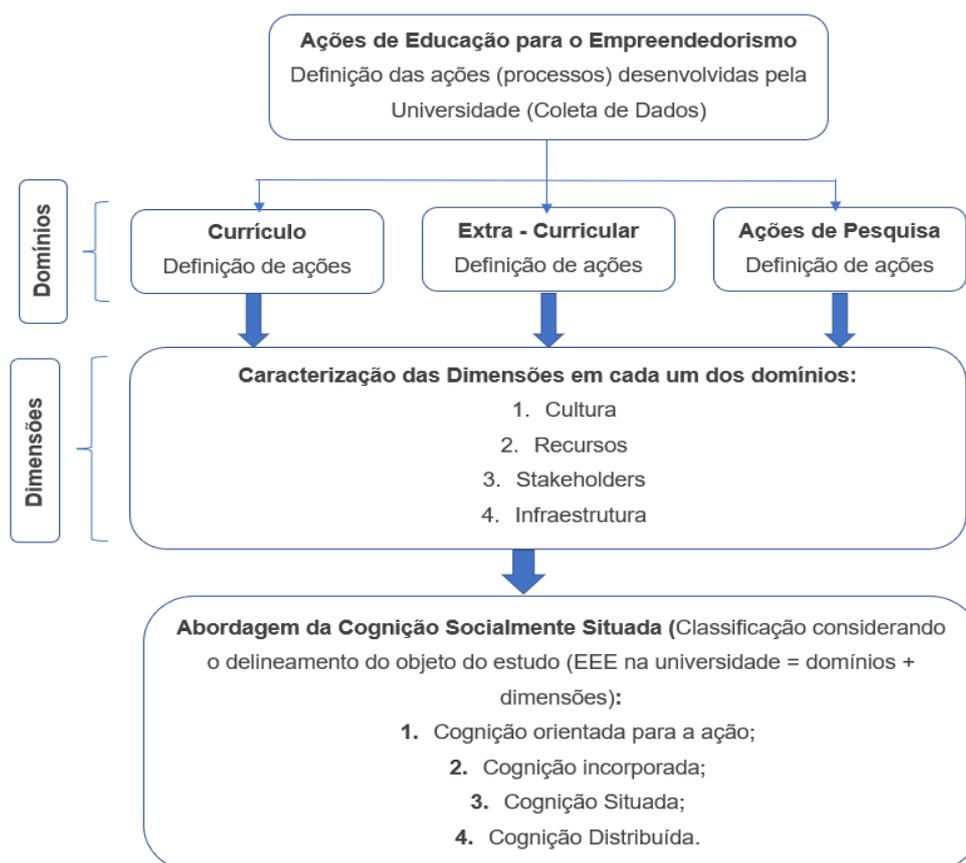
O estudo identificará inicialmente evidências registradas em documentos como portarias, documentos orientadores, resoluções, que indiquem ações de educação para o empreendedorismo efetivamente institucionalizadas pela Universidade. Da mesma forma, irá identificar a existência de indicadores de controle que monitorem os resultados das ações relacionadas ao empreendedorismo na Universidade. Esta coleta tem por objetivo identificar os processos definidos pela Universidade para o desenvolvimento das ações de Educação para o Empreendedorismo.

### 2. Etapa 2 - Coleta de Dados em Profundidade

Realização de entrevistas com gestores, coordenadores de curso, bem como com stakeholders que possuam interação com os processos de educação para o empreendedorismo, para a identificação da percepção sobre as ações implementadas, bem como para permitir a compreensão da sistemática de desenvolvimento dessas atividades. Da mesma forma, serão aplicados questionários no público docente e discente com o objetivo de complementar as informações inicialmente coletadas.

### 3. Classificação dos Dados conforme Categorias Teóricas

Será realizada a análise dos dados com o objetivo de classificá-los conforme categorias teóricas pré definidas, conforme segue:



## 14. Fonte de Dados

### 1. Dados Primários

- Entrevistas com gestores, coordenadores de curso e stakeholders, docentes e discentes;

### 2. Dados Secundários

- Portarias;
- Resoluções;
- Documentos orientadores;
- Registro de indicadores de acompanhamento das ações de educação para o empreendedorismo;
- Dados disponibilizados em websites e redes sociais

## 15. Instrumentos de Coleta de Dados

### 1. Dados Primários

- Roteiro de entrevistas (Apêndice B, C e D)

### 2. Dados Secundários

- Serão coletados os dados da universidade em fontes públicas disponíveis em websites e redes sociais.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PÚBLICO: DOCENTES E PROFISSIONAIS DA UNIVERSIDADE

1. Quais são as ações de educação para o empreendedorismo desenvolvidas pela Universidade, que estão relacionadas especificamente:
  - a) Ao currículo;
  - b) As atividades extracurriculares;
  - c) As ações de pesquisa.
  
2. Considerando o ecossistema empreendedor construído pela Universidade (EEE) indique quais são os elementos vinculados a:
  - a) Cultura empreendedora na Universidade;
  - b) Recursos disponíveis para o fomento ao empreendedorismo;
  - c) *Stakeholders* que compõem o ecossistema de educação para o empreendedorismo;
  - d) Infraestrutura que compõe o ecossistema de educação empreendedora da Universidade.
  
3. Em relação a metodologia utilizada para o desenvolvimento das ações de educação para o empreendedorismo, indique a existência de:
  - a) Metodologia prática;
  - b) Abordagem interativa com o meio ambiente (Contexto interno e externo a Universidade).

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PÚBLICO: PARCEIROS DA UNIVERSIDADE

1. O que motivou a sua participação ou de sua organização, no ecossistema de empreendedorismo da Universidade?
2. Quais são as atividades/serviços que você ou sua organização acessam ao participar do ecossistema de empreendedorismo da Universidade?
3. Com qual(is) nível(is) de educação você ou sua organização interage(m) na Universidade?
4. De que forma a interação com a cultura empreendedora, os recursos, a infraestrutura e *stakeholders* (agentes do ecossistema empreendedor universitário) fomentam a identificação de novas oportunidades no mercado?
5. De que forma a participação no ecossistema de empreendedorismo da Universidade agrega valor para você ou sua organização?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PÚBLICO: DISCENTES**

1. A qual curso você pertence?
2. Em qual campus você está alocado?
3. Qual semestre você cursa ou atua?
4. Quais disciplinas, módulos ou temáticas de seu curso colaboram com o desenvolvimento do comportamento empreendedor?
5. Você participa de algum projeto de pesquisa, programa ou iniciativa vinculados ao empreendedorismo na Universidade? Qual?
6. Como você percebe a cultura empreendedora existente na Universidade? Ela é capaz de estimular o pensamento empreendedor no campus?
7. A quais recursos você tem acesso aos participar de projetos de pesquisa, programas ou iniciativas vinculadas ao empreendedorismo na Universidade? Eles colaboram com o desenvolvimento de sua aprendizagem?