

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

KEILA PIERRE OLIVEIRA

**ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO MULTICASO**

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2024

KEILA PIERRE OLIVEIRA

**ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO MULTICASO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título *Magister Scientiae*.

Orientador: Josiel Lopes Valadares.

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2024

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

O48o
2024

Oliveira, Keila Pierre, 1998-

Orientação empreendedora nos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil: um estudo multicaso / Keila Pierre Oliveira. – Viçosa, MG, 2024.
1 dissertação eletrônica (141 f.): il.

.
Inclui apêndices.

Orientador: Josiel Lopes Valadares.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Administração e Contabilidade, 2024.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.632>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Administração - Orientação profissional.
2. Universidades e faculdades - Brasil - Pós-graduação.
3. Formação profissional. I. Valadares, Josiel Lopes, 1986-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 22. ed. 658.385


KEILA PIERRE OLIVEIRA

**ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO MULTICASO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título *Magister Scientiae*.


APROVADA: 11 de setembro de 2024.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 **KEILA PIERRE OLIVEIRA**
Data: 03/10/2024 09:34:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Keila Pierre Oliveira

Autora

Documento assinado digitalmente
 **JOSIEL LOPES VALADARES**
Data: 03/10/2024 14:21:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Josiel Lopes Valadares

Orientador

*À menina que plantou as sementes da esperança, e à mulher que colhe os frutos da
persistência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar e iluminar meu caminho. Sem Ti, Senhor, nada disso seria possível. Obrigada por atender minhas orações e por nunca me abandonar.

A minha mãe, Andreia, agradeço primeiramente pelo apoio e por tirar de onde não tinha para me dar suporte e me ajudar a chegar até aqui. Mesmo sem ter tido a oportunidade de concluir seus estudos, sempre me incentivou para que eu conseguisse concluir os meus. Obrigada por me encorajar a perseguir meus sonhos e a ser fiel a quem sou, independentemente de qualquer coisa. Obrigada por ser esse exemplo de força e garra, por ser meu porto seguro.

Agradeço ao meu irmão, César, por ser presente, amigo, companheiro e meu grande apoiador. Minha única presença masculina dentro de casa, sempre foi carinhoso e paciente. Obrigada pelo cuidado de irmão. Seu jeito especial ilumina minha vida.

Ao meu querido orientador, Josiel, por compartilhar tanto conhecimento, pela paciência com meu jeito peculiar, por me apoiar nos momentos difíceis e de ansiedade nessa jornada, meu sincero agradecimento. Obrigada por me conduzir com uma orientação leve, por confiar no meu trabalho e por estar sempre presente. Agradeço também pelas reuniões acompanhadas de cafés sem açúcar e chocolates amargos, e por me mostrar que o conhecimento pode ser adquirido de forma descontraída.

A minha irmã de vida, Adriele. Sem você, o caminho do mestrado teria sido muito mais difícil. Obrigada por me enxergar como sou e por apoiar minhas decisões. Agradeço pelos inúmeros momentos culinários (mingau de milho, manjar de coco, sorvete de abacaxi e coco). Obrigada por ter me incentivado a persistir nesse mestrado, mesmo quando eu já havia perdido a esperança. Obrigada por ser parceira, amiga, irmã. Sempre fomos nós, "Chris e Greg", "sofrendo com os benefícios" dessa jornada.

Mateus e Carlos, meu imenso agradecimento. Obrigada por trazer leveza para meus dias, mesmo nos momentos mais desafiadores. Obrigada pelos almoços de domingo, pelos açaís superfaturados, pelas piadas ruins, pelos passeios de bike na UFV e pelo carinho e cuidado que só a gente compartilha. Foram inúmeros os encontros e chamadas de vídeo com desabafos e risadas. Saibam que a amizade de vocês foi essencial para tornar essa jornada mais leve.

Aos docentes e técnicos administrativos do Departamento de Administração e Contabilidade, agradeço pela infraestrutura, pela convivência desde a graduação e pela formação profissional e pessoal que me proporcionaram.

Agradecimento especial ao professor Wesley, por me acolher em um momento de fragilidade e angústia. Obrigada pelo apoio, pelo exemplo de ser humano empático, por ter acreditado em mim e por ter me incentivado a não desistir.

À Universidade Federal de Viçosa, instituição da qual tenho orgulho de fazer parte.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida, que foi imprescindível para que eu pudesse permanecer e concluir o mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) por ter financiado este estudo (Financiamento APQ01502-22).

RESUMO

OIVEIRA, Keila Pierre, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Setembro de 2024.
Orientação Empreendedora nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração no Brasil: um estudo multicaso. Orientador: Josiel Lopes Valadares.

Ao longo da história, as universidades passaram por transformações significativas para se adaptarem às novas demandas externas e legitimarem seu papel na sociedade, resultando no surgimento da universidade empreendedora. A Orientação Empreendedora (OE), nesse contexto, promove o desenvolvimento de ideias que se convertem em iniciativas empreendedoras, abrangendo tanto o âmbito social quanto o econômico. Este estudo teve como objetivo avaliar a incidência da OE nos programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos em administração (PPGAs), estruturando-se em três artigos que exploram diferentes aspectos desse fenômeno. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores de quatro PPGAs brasileiros: Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O primeiro artigo investigou a presença de elementos de OE nos currículos e práticas de ensino dos PPGAs. Os resultados revelam uma crescente integração da inovação com os métodos de ensino. As práticas de ensino nos PPGAs têm dado ênfase ao desenvolvimento de habilidades transferíveis e à aplicação prática dos conceitos por meio de metodologias ativas e atividades práticas. O segundo artigo analisou as estratégias e métodos empregados na implementação da OE nos PPGAs. As entrevistas revelaram que a colaboração docente e a interação com o mercado são essenciais para a inovação. Contudo, desafios estruturais, como a pressão por publicações acadêmicas e a escassez de financiamento, limitam o avanço dessas práticas. O terceiro artigo avaliou a adaptação dos PPGAs às novas demandas do mercado e a influência dos critérios de avaliação da CAPES sobre suas atividades e estratégias. Os resultados indicam que, apesar dos programas estarem se ajustando para oferecer suporte além da carreira acadêmica tradicional, as iniciativas de apoio e direcionamento profissional ainda são incipientes. A análise geral dos artigos demonstra que, embora haja um crescente alinhamento entre os programas de pós-graduação e a orientação empreendedora, ainda existem desafios substanciais a serem enfrentados.

Palavras-chave: Orientação Empreendedora; Programas de Pós-Graduação; Formação Profissional.

ABSTRACT

OIVEIRA, Keila Pierre, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September 2024.
Entrepreneurial Orientation in Stricto Sensu Graduate Programs in Administration in Brazil: a Multiple Case Study. Advisor: Josiel Lopes Valadares.

Throughout history, universities have undergone significant transformations to adapt to new external demands and legitimise their role in society, resulting in the emergence of the entrepreneurial university. Entrepreneurial Orientation (EO), in this context, fosters the development of ideas that transform into entrepreneurial initiatives, encompassing both social and economic spheres. This study aimed to assess the incidence of EO in strict academic postgraduate programmes in administration (PPGAs), structured into three articles that explore different aspects of this phenomenon. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with coordinators and professors from four Brazilian PPGAs: the State University of Santa Catarina, the University of São Paulo, the Federal University of Goiás, and the Federal University of Rio Grande do Norte. The first article investigated the presence of EO elements in the curricula and teaching practices of PPGAs. The results reveal an increasing integration of innovation with teaching methods. Teaching practices in PPGAs have emphasised the development of transferable skills and the practical application of concepts through active methodologies and hands-on activities. The second article analysed the strategies and methods employed in the implementation of EO within PPGAs. The interviews revealed that faculty collaboration and interaction with the market are essential for innovation. However, structural challenges, such as pressure for academic publications and a lack of funding, limit the advancement of these practices. The third article assessed the adaptation of PPGAs to new market demands and the influence of CAPES evaluation criteria on their activities and strategies. The results indicate that, despite the programmes adjusting to provide support beyond the traditional academic career, initiatives for professional guidance and support are still in their infancy. The overall analysis of the articles demonstrates that, although there is a growing alignment between postgraduate programmes and entrepreneurial orientation, substantial challenges remain to be addressed.

Keywords: Entrepreneurial Orientation; Postgraduate Programs; Professional Training.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO GERAL | 10 |
| ARTIGO 1..... | 15 |
| ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: EVIDÊNCIAS DE CURRÍCULOS E PRÁTICAS DE ENSINO | 15 |
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 17 |
| 2.1 Currículos e práticas de ensino: perspectivas educacionais | 17 |
| 2.2 Orientação Empreendedora no contexto universitário | 20 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 26 |
| 3.1 Caracterização geral da pesquisa e escolha da unidade de estudo | 26 |
| 3.2 Técnicas de coleta de dados | 28 |
| 3.3 Técnicas de análise dos dados | 29 |
| 3.4 Aspectos éticos | 30 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 30 |
| 4.1 Disciplinas com orientações empreendedoras | 30 |
| 4.2 Práticas de ensino-aprendizagem | 39 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 44 |
| REFERÊNCIAS | 45 |
| ARTIGO 2..... | 52 |
| TRANSFORMANDO CONHECIMENTO EM OPORTUNIDADES: EXPLORANDO A ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO | 52 |
| 1 INTRODUÇÃO | 53 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 54 |
| 2.1 Universidade empreendedora | 54 |
| 2.2 Orientação Empreendedora no contexto universitário | 60 |
| 2.3 Modelo conceitual analítico | 66 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 67 |
| 3.1 Caracterização geral da pesquisa e escolha da unidade de estudo | 67 |
| 3.2 Técnicas de coleta de dados | 69 |
| 3.3 Técnicas de análise dos dados | 70 |
| 3.4 Aspectos éticos | 71 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 71 |
| 4.1 Inovação e aplicação prática das pesquisas | 71 |
| 4.2 Parcerias com organizações externas e visibilidade dos Programas | 76 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3 Impacto das políticas institucionais e financiamento | 82 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| REFERÊNCIAS | 88 |
| ARTIGO 3..... | 94 |
| TRANSFORMAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO: A ADAPTAÇÃO DOS PROGRAMAS STRICTO SENSU ÀS DEMANDAS DO MERCADO E À INFLUÊNCIA DA CAPES | 94 |
| 1 INTRODUÇÃO | 95 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 97 |
| 2.1 A pós-graduação <i>stricto sensu</i> : expansão, regulamentação e perspectivas..... | 97 |
| 2.2 Orientação Empreendedora no contexto universitário | 104 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 108 |
| 3.1 Caracterização geral da pesquisa e escolha da unidade de estudo..... | 108 |
| 3.2 Técnicas de coleta de dados..... | 110 |
| 3.3 Técnicas de análise dos dados | 111 |
| 3.4 Aspectos éticos..... | 112 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 112 |
| 4.1 Evolução e desafios na avaliação dos programas de pós-graduação..... | 112 |
| 4.2 A expansão do papel dos PPGAs além da academia | 120 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 128 |
| REFERÊNCIAS | 129 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO..... | 136 |
| Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturado..... | 138 |
| Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 139 |

1 INTRODUÇÃO GERAL

O papel das instituições de ensino superior tem se transformado ao longo das últimas décadas, impulsionado por mudanças nas demandas da sociedade e nas dinâmicas econômicas globais (Abidi *et al.*, 2022; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Klein; Pereira, 2020; Marmolejo; Groccia, 2022; Matthew *et al.*, 2019). Historicamente, as universidades eram vistas como centros exclusivos de conhecimento e pesquisa, com foco predominante na formação acadêmica tradicional e na preparação de seus discentes para carreiras convencionais (Longo, 1989; Rampazzo; Joslin, 2017). No entanto, à medida que a economia global se tornou mais dinâmica e orientada para a inovação, essas instituições enfrentaram a necessidade de adaptar suas abordagens pedagógicas para preparar os estudantes para os desafios do século XXI (Copelli *et al.*, 2022; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Felgueira; Rodrigues, 2020; Mars; 2013; Matthew *et al.*, 2019; Ostojic; Leko Simic, 2021).

Esse cenário de transformação levou ao surgimento da universidade empreendedora, uma nova forma institucional que se caracteriza pela capacidade de adaptar-se às condições externas e legitimar seu papel na sociedade (Etzkowitz, 2003; Guerrero-Cano; Kirby; Urbano, 2006; Klein; Pereira, 2020; Martins, 2014; Salamzadeh *et al.*, 2011). As universidades empreendedoras não apenas se concentram na educação e na pesquisa acadêmica, mas também incorporam a inovação em suas estruturas institucionais. Essa inclusão da inovação gerou programas que incentivam parcerias e reconhecem positivamente a relação entre universidade e mercado, especialmente por meio da colaboração universidade-empresa (Cristofolletti; Serafim, 2017).

As universidades empreendedoras adotam uma abordagem estratégica que visa tanto a formulação de objetivos acadêmicos quanto a tradução do conhecimento produzido em utilidade econômica e social (Etzkowitz, 2003). Essa estratégia se manifesta de diferentes maneiras, como a transferência de tecnologia e a criação de mecanismos de apoio à inovação. Enquanto algumas instituições focam em um desses aspectos, outras buscam uma abordagem mais integrada, promovendo simultaneamente o ensino empreendedor, a pesquisa aplicada e o fomento à inovação (Etzkowitz *et al.*, 2019).

Dentro desse contexto, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem emergem como práticas empreendedoras que se alinham à filosofia da universidade empreendedora (Barros, 2021). Essas metodologias, que incluem atividades de experimentação, dinâmicas interativas e gamificação, permitem aos estudantes desenvolver um pensamento crítico e habilidades interdisciplinares ao enfrentar problemas reais. A partir dessas práticas, a

educação passa a ser um processo mais dinâmico e participativo, onde os discentes se tornam agentes ativos de seu próprio aprendizado.

O avanço das teorias educacionais e a introdução das metodologias ativas, a partir da década de 1980, marcaram um ponto de inflexão na forma como o ensino é conduzido nas universidades (Mota; Rosa, 2018). Metodologias como a aprendizagem baseada em projetos (Santos; Alves, 2022), a aprendizagem baseada em problemas (Fernandes, 2024) e a simulação de papéis passaram a ser utilizadas como alternativas à tradicional exposição oral dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais experiencial e colaborativa (Ogassavara *et al.*, 2022). Esses desenvolvimentos, juntamente com a pesquisa colaborativa multidisciplinar e as mudanças nas expectativas sociais, impulsionaram a transformação das universidades em instituições empreendedoras, redefinindo seu papel na sociedade contemporânea (Guerrero *et al.*, 2014).

No Brasil, as universidades públicas desempenham um papel central no desenvolvimento de pesquisas e no avanço científico, sendo responsáveis por mais de 90% da produção científica do país, com impacto social e econômico (Rabelo, 2019). E parte desse desenvolvimento ocorre através das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, que são regulamentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma instituição que desempenha um papel na estruturação e avaliação desses programas.

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (PPGs), que incluem mestrado e doutorado nas modalidades acadêmica ou profissional, são essenciais para a formação de recursos humanos de alto nível e para a produção de conhecimento avançado (BRASIL, 2023a). A CAPES, responsável pela regulação desses programas, tem como funções principais a avaliação da pós-graduação, o fomento à pesquisa e a formação de recursos humanos qualificados. É importante notar que, embora a CAPES supervisione os programas *stricto sensu*, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, como especializações, são supervisionados por outros órgãos (BRASIL, 2023a).

Em 2023, o Observatório da Pós-Graduação registrou a existência de 4.659 programas de pós-graduação no Brasil, dos quais aproximadamente 81,37% eram acadêmicos (Plataforma Sucupira, 2023). A CAPES destaca em sua página institucional que o objetivo principal dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos é preparar profissionais para a docência superior e para a pesquisa acadêmica (BRASIL, 2023a). Dados recentes reforçam esse objetivo: em 2021, 37,7% dos mestres empregados no Brasil trabalhavam em instituições cujo principal foco é a educação, enquanto 72% dos doutores estavam concentrados no

mesmo setor (CGEE, 2024). Essa concentração, que se mantém ao longo dos anos, sublinha os objetivos da CAPES em direcionar profissionais para o setor educacional.

A trajetória da pós-graduação no Brasil revela um crescimento expressivo nas últimas duas décadas. Entre 2000 e 2019, o número de mestres e doutores titulados cresceu 568% e 756%, respectivamente (CGEE, 2024). Esse aumento não é apenas um reflexo da busca dos estudantes por melhores condições de vida, mas também resultado de estratégias implementadas pela CAPES e pelos Planos Nacionais de Educação, que visam expandir a ciência e a força de trabalho qualificada no país.

Dentro dessas estratégias, destaca-se a 14^a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 para a pós-graduação, que tem como objetivo a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores até 2024. Essa meta reflete uma clara tendência de expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, alinhada ao crescimento da ciência e da educação como pilares do desenvolvimento nacional. Contudo, essa expansão levanta questões sobre as oportunidades de carreira disponíveis para esses profissionais altamente qualificados.

A concentração de mestres e doutores no setor educacional, embora atenda aos objetivos declarados pela CAPES, suscita preocupações quanto à diversidade de carreiras disponíveis para esses profissionais. Se por um lado, essa concentração indica que os programas de pós-graduação têm sido eficazes em preparar docentes e pesquisadores, por outro, sugere uma possível limitação na capacidade desses programas de preparar profissionais para atuar em outros setores da economia, ou talvez da dificuldade desses setores em absorverem mão de obra qualificada. Isso levanta a questão de como esses programas estão se adaptando para atender às demandas de um mercado de trabalho mais diversificado.

A concentração de mestres e doutores no setor educacional impulsionada pela 14^a meta do PNE, evidencia um crescimento desproporcional que sublinha a urgência de diversificação nos PPGs. Para que esses programas respondam de forma efetiva às demandas atuais do mercado de trabalho e da sociedade, é imprescindível que estratégias sejam implementadas para diversificar os currículos e ampliar as oportunidades profissionais dos discentes além dos limites do ensino e da pesquisa acadêmica. A limitação de vagas no setor educacional e a necessidade de uma maior empregabilidade dos titulados exigem que a CAPES e os PPGs reavalie suas abordagens formativas, promovendo iniciativas que expandam as possibilidades de atuação dos pós-graduandos em setores estratégicos e

variados, criando um ambiente mais dinâmico e adaptado às realidades do mercado contemporâneo.

Uma das abordagens para lidar com essa lacuna é a implementação da Orientação Empreendedora (OE) nos PPGs. A OE incentiva a transformação de ideias em iniciativas empreendedoras, tanto sociais quanto econômicas (Abidi *et al*, 2022; Ceptureanu E; Ceptureanu S; Popescu, 2017), preparando os discentes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a criação de novas oportunidades de negócio e inovação. No ambiente acadêmico, a OE aborda um conjunto de práticas e estratégias que visam fomentar uma mentalidade empreendedora entre os estudantes, equipando-os com habilidades técnicas, criativas e estratégicas, vitais para o sucesso em um ambiente profissional em constante transformação (Cvijić *et al.*, 2019; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Matthew *et al.*, 2019).

Nas universidades, a implementação da OE é frequentemente associada à cooperação e ao compartilhamento de conhecimento, elementos que refletem o caráter colaborativo do ambiente acadêmico (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Hormiga *et al*, 2017). Além disso, a OE é vista como uma ferramenta para facilitar a transferência de tecnologia entre universidades e empresas, ampliando o impacto da pesquisa acadêmica além dos muros universitários e contribuindo para a inovação no setor produtivo (Etzkowitz, 1983; Guerrero *et al*, 2014; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Dada a relevância das universidades e do conhecimento gerado por elas, a OE envolve a adoção de comportamentos, estruturas e estratégias que transformam a pesquisa em valor econômico e social. Esse processo é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos e para expandir os programas universitários por meio de uma abordagem colaborativa e proativa, identificando e explorando novas oportunidades para a produção e transmissão de conhecimento (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Todorovic; McNaughton; Guild, 2011; Tremml; Löbbe; Kuckertz, 2022).

Com base nesse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte pergunta: Como a orientação empreendedora está presente nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração? Com o objetivo de compreender as implicações práticas e sociais dessa questão, este trabalho visa avaliar a incidência da OE nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração, contribuindo para a discussão sobre como as universidades podem melhor preparar seus discentes para um mercado de trabalho em constante evolução. Especificamente, buscamos:

- i. Identificar a presença de elementos da orientação empreendedora nos currículos e práticas de ensino dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração;

- ii. Analisar os métodos e estratégias utilizados na implementação da orientação empreendedora nos referidos programas;
- iii. Avaliar como os programas de pós-graduação estão se adaptando às novas demandas do mercado e como os critérios de avaliação da CAPES estão influenciando suas atividades e estratégias.

Para responder a esses objetivos específicos, a dissertação foi estruturada em três artigos, cada um abordando um dos objetivos mencionados. Todos os artigos seguem uma base qualitativa e utilizam a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), o que permite uma exploração aprofundada das percepções e práticas relacionadas à orientação empreendedora nos programas de pós-graduação. Foram escolhidos PPGAs de quatro instituições de ensino superior para o estudo: Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A condução dessa pesquisa se justifica pelo fato de que a orientação empreendedora ainda é um tema pouco explorado nas universidades públicas brasileiras (Cvijić *et al.*, 2019; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Krabel, 2018; Riviezzo *et al.*, 2018; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011). Além disso, a pós-graduação é um campo em constante crescimento e desempenha um papel no desenvolvimento socioeconômico e na inovação no Brasil (Medeiros; Leta, 2020; Nelson; Monsen, 2014; Rasmussen, 2015).

Considerando que, em 2023, aproximadamente 81,37% dos 4.659 programas de pós-graduação *stricto sensu* eram acadêmicos (Plataforma Sucupira, 2023), optou-se por direcionar a pesquisa para a análise desses programas. A escolha de focar nos programas de administração justifica-se pela sua capacidade de contribuir significativamente para o avanço teórico e prático da área à qual estou vinculada. Essa decisão é reforçada pela interconexão entre os cursos de administração e a teoria do empreendedorismo, conforme evidenciado por Paray e Kumar (2020). Dessa forma, pressupõe-se que, como a área de administração tem uma maior familiaridade com temáticas empreendedoras, isso facilite a percepção e avaliação da orientação empreendedora presente nesses programas.

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: EVIDÊNCIAS DE CURRÍCULOS E PRÁTICAS DE ENSINO

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar a presença de elementos de orientação empreendedora nos currículos e nas práticas de ensino dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu Acadêmicos em administração (PPGAs). A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa descritiva, baseada em entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores de quatro PPGAs brasileiros, além da análise de disciplinas ofertadas e planos de curso. A análise de conteúdo dos dados revela uma crescente integração da inovação com os métodos de ensino nos programas. Os PPGAs estudados incluem disciplinas que abordam o empreendedorismo, a estratégia e a inovação tanto tradicional quanto contemporânea, como inovação aberta e *design thinking*. Além disso, os programas demonstram preocupação com a formação crítica e reflexiva dos discentes, promovendo um ambiente de sala de aula dinâmico e interativo, apesar das barreiras institucionais para o aprimoramento pedagógico. O estudo conclui que as práticas de ensino nesses programas estão incorporando elementos de orientação empreendedora, alinhando-se cada vez mais com as demandas do mercado de trabalho e com a educação 4.0, com ênfase no desenvolvimento de habilidades transferíveis por meio de metodologias ativas e atividades práticas.

Palavras-chave: Orientação Empreendedora; Programas de Pós-Graduação; Metodologias de Ensino Ativas.

1 INTRODUÇÃO

O papel das instituições de ensino superior tem evoluído significativamente nas últimas décadas, refletindo mudanças nas demandas da sociedade e nas dinâmicas econômicas (Abidi *et al.*, 2022; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Klein; Pereira, 2020; Marmolejo; Groccia, 2022; Matthew *et al.*, 2019). Historicamente, as universidades foram vistas como centros exclusivos de conhecimento e pesquisa, com foco na formação acadêmica e na preparação para carreiras tradicionais (Longo, 1989; Rampazzo; Joslin, 2017). No entanto, à medida que a economia global se torna cada vez mais dinâmica e orientada para a inovação, as instituições de ensino superior enfrentam a necessidade de se adaptar e incorporar novas abordagens pedagógicas que preparem seus discentes para enfrentar os desafios contemporâneos (Copelli *et al.*, 2022; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Felgueira; Rodrigues, 2020; Mars; 2013; Matthew *et al.*, 2019; Ostojic; Leko Simic, 2021).

Essa necessidade de adaptação ficou ainda mais evidente, especialmente após a pandemia da Covid-19. A crise sanitária global provocou uma interrupção significativa nas operações normais das instituições de ensino superior, criando uma janela única para que essas instituições reavaliassem suas estratégias, parcerias, métodos de ensino, e outras práticas essenciais (Marmolejo; Groccia, 2022). Essa oportunidade forçou as universidades a reexaminar suas abordagens, não apenas para responder às necessidades atuais, mas para se prepararem para os desafios futuros (Abidi *et al.*, 2022; Aga, 2023; Marmolejo; Groccia, 2022). Nesse contexto, a Orientação Empreendedora (OE) surge como uma estratégia para preparar discentes para o mercado de trabalho e para fomentar uma mentalidade inovadora e empreendedora (Cvijić *et al.*, 2019; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Matthew *et al.*, 2019).

A OE, que remonta aos estudos pioneiros de Mintzberg (1973) e é amplamente respaldada pela literatura acadêmica, envolve o desenvolvimento de comportamentos e competências que permitem aos indivíduos identificar, inovar e explorar novas oportunidades em diversos contextos (Abidi *et al.*, 2022; Anderson *et al.*, 2015; Ceptureanu E; Ceptureanu S; Popescu, 2017; Covin; Slevin, 1989; Hitt *et al.*, 2001; Kearney; Hisrich; Roche, 2009; Lumpkin; Dess, 1996; Mintzberg, 1973). No ambiente acadêmico, a OE pode ser entendida como um conjunto de práticas e estratégias destinadas a promover uma mentalidade empreendedora entre os discentes, proporcionando-lhes não apenas habilidades técnicas, mas também competências criativas e estratégicas que são vitais para o sucesso em um ambiente profissional em constante mudança (Cvijić *et al.*, 2019; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a;

Hormiga *et al.*, 2017; Marmolejo; Groccia, 2022; Matthew *et al.*, 2019; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Neste contexto, o presente estudo busca responder ao seguinte questionamento: quais práticas de ensino voltadas para a orientação empreendedora estão sendo adotadas nos programas de pós-graduação em administração? Para abordar essa questão, este estudo busca identificar a presença de elementos da orientação empreendedora nos currículos e nas práticas de ensino dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração.

A justificativa para este estudo é multifacetada. Primeiro, a teoria sobre orientação empreendedora no contexto acadêmico está em constante evolução, e há uma necessidade crescente de evidências empíricas sobre como a OE é implementada e vivenciada nas instituições de ensino superior (Cvijić *et al.*, 2019; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Krabel, 2018; Riviezzo *et al.*, 2018; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011). A literatura existente sobre OE concentra-se amplamente em empresas do setor privado, e há uma lacuna significativa na compreensão de como a OE pode ser aplicada e promovida dentro do ambiente acadêmico. Estudos recentes indicam que a OE auxilia a enfrentar desafios como o desemprego de graduados e a necessidade de inovação, especialmente em contextos de alta competição e mudança rápida (Abidi *et al.*, 2022; Aga, 2023).

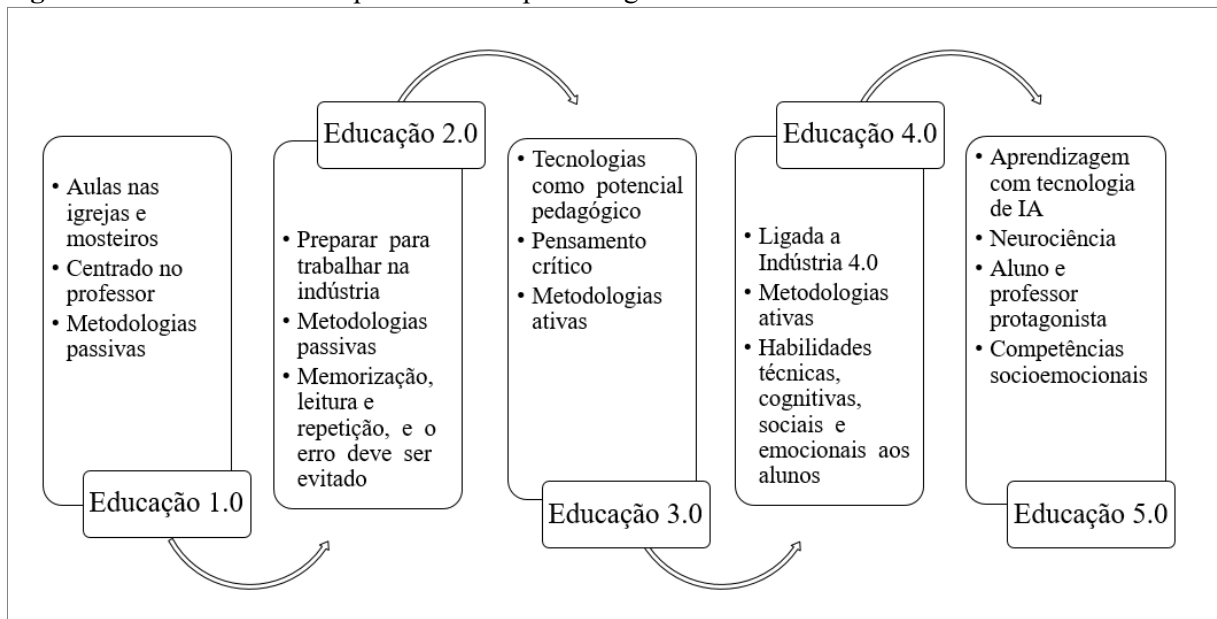
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa, a fundamentação teórica deste estudo aborda dois temas distintos. A primeira parte explora diferentes abordagens pedagógicas e suas evoluções no ensino. O segundo tópico discute a orientação empreendedora no contexto educacional, examinando como essa abordagem pode ser integrada nos programas para preparar os discentes para um mercado de trabalho dinâmico e diversificado, promovendo habilidades de inovação e adaptação.

2.1 Currículos e práticas de ensino: perspectivas educacionais

A educação tem passado por uma evolução significativa ao longo das décadas, refletindo as mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Desde a Educação 1.0 até a Educação 5.0, as formas de ensinar e aprender têm se transformado profundamente, cada fase trazendo novas perspectivas e práticas pedagógicas que respondam às demandas de seus tempos (Felcher; Blanco; Folmer, 2022; Felcher; Folmer, 2021; Souza; Schneider; 2022). A Figura 1 apresenta um resumo das principais características de cada fase.

Figura 1. Características dos processos de aprendizagem.



Fonte: elaborado pela autora com base em Mello, Neto e Petrillo (2021).

A educação 1.0 era caracterizada por um modelo tradicional e hierárquico, onde o ensino estava baseado na religião, com o professor como figura central e o aluno em posição passiva. Na educação 2.0, o foco era preparar os indivíduos para o trabalho na indústria, com ênfase em tarefas repetitivas e memorização, refletindo as necessidades da Revolução Industrial 2.0. A educação 3.0 trouxe uma mudança significativa, valorizando a utilização das tecnologias e promovendo a participação, autonomia e criatividade dos discentes, reconhecendo o erro como parte do processo de aprendizado (Felcher; Blanco; Folmer, 2022; Felcher; Folmer, 2021; Souza; Schneider; 2022).

A educação 4.0, alinhada com a Indústria 4.0, integra tecnologias avançadas como inteligência artificial e big data, visando desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e sociais necessárias para o século XXI. Finalmente, a educação 5.0 evolui a partir da educação 4.0 e se relaciona com a Sociedade 5.0, enfatizando a utilização da tecnologia para o bem-estar humano, promovendo competências socioemocionais que permitem o uso saudável e produtivo da tecnologia, contribuindo para uma vida plena e respeitosa (Felcher; Blanco; Folmer, 2022; Felcher; Folmer, 2021; Souza; Schneider; 2022).

Observa-se, com o avanço das teorias educacionais, o surgimento das chamadas metodologias ativas, que enfatizam a aprendizagem experiencial e colaborativa. Na década de 1980, as metodologias ativas foram introduzidas como uma alternativa à aprendizagem passiva tradicional, que dependia exclusivamente da exposição oral dos conteúdos pelo docente como estratégia didática (Mota; Rosa, 2018). Exemplos notáveis dessas metodologias

incluem a aprendizagem baseada em projetos, onde os discentes trabalham em projetos complexos que simulam desafios do mundo real e tem como resultado um produto final (Santos; Alves, 2022); a aprendizagem baseada em problemas, que envolve a resolução de problemas reais como ponto de partida para o aprendizado de conceitos (Fernandes, 2024); e o *role-playing* ou simulação de papéis, onde os discentes assumem diferentes funções para explorar cenários e práticas (Ogassavara *et al.*, 2022).

Outras metodologias ativas incluem estudos de caso, que analisam situações reais ou hipotéticas para aplicar conhecimentos teóricos (Almeida *et al.*, 2017), e gamificação, que utiliza elementos de jogos, como recompensas e simulações, para engajar e motivar discentes, melhorando o aprendizado e incentivando ações e comportamentos positivos (Curvo; Mello; Leão, 2023). No contexto dos cursos de administração, o estudo de caso como metodologia “confronta a teoria através de meios práticos de aprendizado, que buscam ativar e desenvolver a capacidade de análise crítica e argumentação dos estudantes, deixando-os mais próximos da realidade organizacional” (Almeida *et al.*, 2017, p. 22).

Apesar do avanço das práticas de ensino, os resultados da pesquisa de Felcher, Blanco e Folmer (2022) apontam que ainda estamos longe de uma efetiva Educação 5.0, pois a prática pedagógica em muitas salas de aula ainda se assemelha à Educação 1.0. A centralização das decisões sobre o processo educacional nas mãos do docente e a passividade do estudante são obstáculos a serem superados para que a Educação 5.0 se torne uma realidade. Como perspectiva para sua implementação, os autores salientam a necessidade da formação de docentes, de modo que haja articulação do currículo, metodologias de ensino e tecnologias digitais, com ênfase na sala de aula invertida.

A sala de aula invertida representa uma profunda transformação na dinâmica tradicional de ensino. Nessa abordagem, as atividades tradicionalmente realizadas em sala de aula são feitas em casa, e as tarefas que eram feitas em casa são realizadas em sala de aula. Essa inversão permite o uso do tempo em sala para atividades diversificadas e que potencializam o processo de ensino e aprendizagem, valorizando a autonomia do estudante, que chega à sala de aula mais preparado para participar de discussões, solucionar problemas e construir o conhecimento de forma colaborativa. A sala de aula invertida utiliza as tecnologias digitais e mantém uma relação não linear com o currículo, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e interativa para os estudantes (Bergmann; Sams, 2018; Felcher; Blanco; Folmer, 2022).

Nos últimos 25 anos, a educação empreendedora também tem mostrado que as melhores práticas de ensino são aquelas que utilizam metodologias ativas. Essas práticas

ênfatizam o aprendizado ativo, onde os discentes trabalham de forma criativa e colaborativa em projetos que aplicam novas informações e estratégias para resolver problemas práticos. Currículos que utilizam essas metodologias preparam os discentes para enfrentar problemas sociais, democráticos e ambientais, formando agentes de mudança (Matthew *et al.*, 2019).

Nesse contexto de mudanças, a pandemia de covid-19 proporcionou uma oportunidade para as instituições de ensino superior revisarem e adaptarem suas estratégias e métodos de ensino devido às interrupções impostas pelas medidas de distanciamento físico entre pessoas. Essa crise permitiu uma reavaliação das parcerias internas e externas, dos caminhos dos discentes, dos sistemas de incentivo, da expertise do corpo docente, das abordagens de avaliação e dos objetivos gerais do ensino superior (Abidi *et al.*, 2022; Marmolejo; Groccia, 2022). Além disso, os fechamentos e a paralisia resultantes da pandemia ajudaram a questionar e revisar a validade de várias suposições e dogmas, considerados anteriormente como fundamentos imutáveis do ensino superior, promovendo mudanças significativas nos métodos e paradigmas educacionais (Marmolejo; Groccia, 2022).

Uma pesquisa realizada em uma universidade do Centro-Oeste dos Estados Unidos mostrou que discentes que estudam em programas mais inovadores se desenvolvem de forma mais completa, aprendendo a se conhecer melhor, a trabalhar em equipe e a pensar de forma criativa. Nesses programas, os docentes ajudam os discentes a encontrar soluções para problemas complexos, incentivando-os a transformar suas ideias em ações. A universidade, por sua vez, utiliza os resultados desse ambiente para beneficiar suas comunidades locais, regionais e estaduais (Matthew *et al.*, 2019).

Nesse contexto, com a evolução da educação e a implementação de diferentes metodologias de ensino, fica claro que o objetivo das universidades não é apenas conceder diplomas aos discentes, mas garantir que o aprendizado seja relevante para o sucesso futuro deles e os prepare para enfrentar incertezas (Marmolejo; Groccia, 2022). Dessa forma, os educadores precisam estar preparados para essa tarefa, adotando abordagens inovadoras que proporcionem aos estudantes o conhecimento e as habilidades necessárias para contribuir para sociedade (Mars, 2013).

2.2 Orientação Empreendedora no contexto universitário

A Orientação Empreendedora (OE) tem sido estudada por diversos autores ao longo da história, com definições e abordagens variadas. A origem dessa linha de pesquisa remonta ao trabalho de Mintzberg (1973), que, por meio de sua teoria de tomada de decisão estratégica, descreveu a estratégia empreendedora como uma disposição gerencial caracterizada pela

busca ativa de novas oportunidades, permitindo um crescimento significativo mesmo em ambientes incertos. Posteriormente, a OE surgiu como um conceito para caracterizar uma organização empreendedora, envolvendo as ideias e ações de um gestor em um processo dinâmico de criação de novos negócios, aproveitando as oportunidades do ambiente (Lumpkin; Dess, 1996; Mintzberg, 1973).

Na literatura, a OE tem encontrado amplo apoio, especialmente nas áreas de estratégia e empreendedorismo (Anderson *et al.*, 2015; Ceptureanu E; Ceptureanu S; Popescu, 2017; Hitt *et al.*, 2001; Kearney; Hisrich; Roche, 2009; Lumpkin; Dess, 1996). Os trabalhos de Miller (1983) e Covin e Slevin (1991) são amplamente reconhecidos como clássicos na definição do termo OE. Miller (1983) caracteriza a OE como um conceito multidimensional, focado nas ações empreendedoras no nível da empresa. Ele sugere que o desempenho das empresas está diretamente associado à OE, indicando que aquelas menos inclinadas a adotar comportamentos empreendedores tendem a obter resultados inferiores em comparação às empresas que seguem uma abordagem empreendedora. Esse entendimento reforça a importância da OE para o sucesso organizacional.

Covin e Slevin (1989) refinaram a definição proposta por Miller (1983) e descreveram a OE como um construto desenvolvido através da operacionalização de nove itens que, devido à sua semelhança, combinam proatividade, inovação e tolerância ao risco. A inovação se traduz na tendência de apoiar novas ideias e processos criativos, enquanto a proatividade envolve antecipar e moldar necessidades futuras, estabelecendo pioneirismo em relação aos concorrentes em vez de apenas imitá-los. A disposição para assumir riscos está ligada à capacidade de empreender ações audaciosas e alocar recursos significativos em projetos de resultados incertos, em vez de adotar medidas incrementais e cautelosas para atingir os objetivos organizacionais (Covin; Slevin, 1989).

Desde os artigos seminais de Miller (1983) e Covin e Slevin (1989, 1991), a orientação empreendedora tem sido considerada um dos conceitos mais importantes no campo do empreendedorismo. Ao longo dos anos, a investigação sobre OE expandiu-se significativamente, levando pesquisadores a explorar sua aplicabilidade em diversos contextos, como o empreendedorismo político, acadêmico e social. Essa expansão sugere que o empreendedorismo se manifesta nesses diferentes contextos (Copelli *et al.*, 2022). O Quadro 1 apresenta algumas das diferentes definições de OE ao longo do tempo.

Quadro 1. Definições de orientação empreendedora ao longo da história.

| Autor/Ano | Definição de OE |
|------------------------------|---|
| Miller (1983) | Uma organização empreendedora é aquela que se engaja em inovação de produtos e ou serviços, empreende com situações arriscadas e atua diante de seus competidores de forma proativa. |
| Morris e Paul (1987) | Uma empresa é empreendedora com as normas de tomada de decisão que enfatizam estratégias proativas e inovadoras que contêm um elemento de risco. |
| Stevenson e Janillo(1990) | O gerenciamento empreendedor reflete os processos organizacionais e a metodologia que a organização utiliza para atuar como organização empreendedora. |
| Covin e Slevin (1991) | A organização empreendedora apresenta uma postura com um padrão de comportamento que perpassa por todos os níveis da organização refletindo a filosofia estratégica dos gestores em práticas gerenciais. São empresas de risco, proativas e inovativas. |
| Lumpkin e Dess (1996) | A orientação empreendedora refere-se aos métodos, práticas e estilo de tomada de decisão gerencial usados para agir de forma empreendedora. |
| Covin e Slevin (1988) | Empresas empreendedoras são aquelas em que os gestores de topo têm estilos de gestão empresarial. Evidenciado por decisões estratégicas das empresas e filosofias de gestão operacional. |
| Zahra e Neubaum (1998) | Orientação Empreendedora é a soma total de inovações radicais de uma empresa, a ação estratégica proativa, e de assumir riscos e atividades que se manifestam em apoio a projetos com resultados incertos. |
| Lumpkin e Dess (2001) | Observaram a orientação empreendedora como um fenômeno de nível organizacional que envolve decisões-chave tomadas em nome de toda a organização, e assim eles melhoraram sua definição anterior de EO como um conjunto de processos, práticas e atividades de tomada de decisão que levam a novas entradas. |
| Covin, Green e Slevin (2006) | Orientação empreendedora é um constructo de estratégia que inclui alguns resultados ao nível da organização relacionados às preferências e comportamentos expressados entre os gerentes da organização. |
| Avlonitis e Salavou (2007) | A orientação empreendedora é um fenômeno organizacional que reflete uma capacidade gerencial pela qual as empresas adotam iniciativas proativas e agressivas para alterar o cenário competitivo em seu benefício. |

Fonte: Adaptado de Santos (2018, p. 25).

Essa diversidade de abordagens dificulta a construção de um corpo de conhecimento coeso, pois impede a formação de conexões teóricas que poderiam ser estabelecidas com uma definição mais consistente e universalmente aceita de OE (George 2011). Embora haja um consenso considerável sobre as dimensões essenciais da OE em grandes organizações comerciais, a aplicação desse conceito em outros contextos organizacionais ainda é pouco conhecida (Cvijić *et al.*, 2019; Riviezzo *et al.*, 2018; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

O significado da OE varia entre indústrias e formas organizacionais, tornando-se especialmente evidente quando observamos indústrias através de formas organizacionais únicas, como universidades (Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011). Apesar do reconhecimento da importância da OE em contextos comerciais, ainda há uma necessidade significativa de explorar e entender como a OE pode ser aplicada e medida em outros tipos de organizações. A investigação sobre OE em universidades, por exemplo, poderia oferecer

informações sobre como essas instituições podem se tornar mais inovadoras e empreendedoras, melhorando seu desempenho e impacto na sociedade (Riviezzo *et al.*, 2018; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Para facilitar a pesquisa empírica sobre orientação empreendedora em universidades públicas, Todorovic, McNaughton e Guilda (2011) desenvolveram uma escala chamada ENTRE-U. A ENTRE-U inclui quatro dimensões inter-relacionadas: mobilização de pesquisa, não convencionalidade, colaboração da indústria e percepção de políticas universitárias. A mobilização de pesquisa envolve a capacidade do departamento de envolver partes externas interessadas em todas as etapas da pesquisa, garantindo que os resultados sejam aplicados na prática.

A não convencionalidade está relacionada à busca por novas oportunidades e abordagens inovadoras na pesquisa, incluindo a busca por fontes alternativas de financiamento e a colaboração com profissionais de áreas não acadêmicas. A colaboração da indústria mede o nível de interação do departamento com a indústria, indicando uma cultura próxima do setor privado e maior probabilidade de gerar inovações comercializáveis. Por fim, a percepção das políticas universitárias avalia como o departamento vê as políticas da universidade, e como essa percepção é favorável à inovação e ao empreendedorismo (Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Um estudo que investigou o impacto da orientação empreendedora nas atividades das universidades estaduais na República da Sérvia (Cvijić *et al.*, 2019), utilizando a escala desenvolvida por Todorovic, McNaughton e Guilda (2011), revela que universidades com uma forte orientação empreendedora estão mais abertas à cooperação com stakeholders externos. Essas universidades identificam novas oportunidades para a comercialização dos resultados de pesquisa e estabelecem laços mais próximos e eficazes com indústrias específicas. Isso é facilitado por uma estrutura organizacional que apoia esses laços e políticas universitárias que incentivam atividades empreendedoras entre os membros do corpo docente por meio de diferentes sistemas de revisão de desempenho. As universidades públicas que adotam os atributos das dimensões da OE mostram um desempenho superior, resultando em uma maior interação com o setor produtivo e com a sociedade (Cvijić *et al.*, 2019; Todorovic; Suntornpithug, 2008).

Um estudo de casos múltiplos conduzido por Dal-Soto, Souza e Benner (2021a) envolvendo três universidades - duas brasileiras e uma sueca - indica que a orientação empreendedora (OE) no ambiente acadêmico é estabelecida através de uma mentalidade estratégica baseada em uma perspectiva indeterminista do ambiente. Isso significa que as

decisões são tomadas com um compromisso com a terceira missão acadêmica, especialmente com foco no longo prazo e ações contínuas, em vez de esporádicas. As evidências também mostram que o engajamento do corpo docente, incluindo iniciativas de baixo para cima (*bottom-up*), desempenhou um papel significativo nos processos de transformação organizacional necessários para a implementação da terceira missão acadêmica.

Nesse contexto, o ambiente acadêmico exerce um papel na motivação dos discentes para o empreendedorismo, influenciado por fatores como a cultura organizacional, recursos disponíveis e políticas institucionais (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Juliatto; Queiroz; Lezana, 2017). Criar um ambiente onde discentes, docentes e profissionais do mercado possam colaborar e compartilhar conhecimentos e habilidades empreendedoras é fundamental para estimular a inovação e a colaboração (Juliatto; Queiroz; Lezana, 2017). Um ambiente enriquecido por essas interações pode aumentar a disposição dos discentes para buscar oportunidades empreendedoras e desenvolver suas competências.

A pesquisa de Hormiga *et al*, (2017) demonstra que o compartilhamento de conhecimento dentro dos grupos de pesquisa acadêmica tem um impacto positivo no desempenho desses grupos. Esse compartilhamento facilita o acesso a novas oportunidades de criação de conhecimento e melhora o sucesso na publicação de pesquisas. O contexto organizacional, caracterizado por elementos como confiança e comprometimento, também influencia a relação entre OE e desempenho acadêmico. Assim, a gestão do conhecimento em grupos de pesquisa, que enfatiza a colaboração, a capacidade de lidar com a complexidade de projetos e a adoção de abordagens inovadoras, contribui para aprimorar o desempenho acadêmico e a excelência na criação de novos saberes.

Copelli *et al*, (2022) reforçam que a integração da OE com o compartilhamento de conhecimentos pode ser uma estratégia eficaz para a trajetória acadêmica dos discentes. Eles destacam que a OE no ambiente universitário pode funcionar como um catalisador para o desenvolvimento de competências empreendedoras entre os estudantes. Programas de incubadoras e aceleradoras, que oferecem experiências práticas e oportunidades para construir redes profissionais, são exemplos eficazes de preparar os discentes para identificar e aproveitar oportunidades no mercado.

As instituições de ensino superior estão cada vez mais buscando uma abordagem centrada em competências e na transferência de conhecimento (Bratianu; Hadad; Bejinaru, 2020), onde o docente assume um papel crucial (Heinonen; Toivonen, 2007; Kearney; Meynhardt, 2016). Essa nova perspectiva exige que os docentes sejam não apenas transmissores de conhecimento, mas também mentores e incentivadores do

empreendedorismo. Ao desenvolver projetos inovadores e úteis para a sociedade, os docentes contribuem para o fortalecimento da relação entre a universidade e o mercado de trabalho (Abidi *et al.*, 2022; Davis; Jacobsen, 2014).

Para desempenhar esse papel de forma eficaz, o docente empreendedor precisa possuir um conjunto de habilidades e características interligadas a OE, como proatividade, tomada de riscos, capacidade de inovar e networking (Almasri; Ahmad, 2020; Hayat; Riaz, 2011). Além disso, a utilização de ferramentas digitais e a busca por qualificações extracurriculares são fatores que podem impulsionar o perfil empreendedor do docente (Meilani; Ginting, 2018; Pillai; Prakash, 2017; Sharma; Pillai, 2017; Turro *et al.*, 2013).

Ao realizar pesquisas relevantes e estimular a participação dos discentes em projetos inovadores, os docentes contribuem para o crescimento e a competitividade da universidade, sendo a pesquisa um elemento fundamental para o desenvolvimento do perfil empreendedor do docente (Rubin; Callaghan, 2019). Ao investigar questões relevantes para a comunidade acadêmica e empresarial, os docentes podem incorporar suas descobertas em seus cursos e envolver os discentes em projetos de pesquisa (Bojko *et al.*, 2021). Além disso, o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para que os docentes possam acompanhar as mudanças do mercado de trabalho e adquirir novas habilidades. Portanto, a orientação empreendedora do corpo docente tem um impacto positivo na instituição como um todo (Almasri; Ahmad, 2020).

Diversos fatores podem influenciar o perfil empreendedor do docente, como nível de escolaridade, experiência profissional, área de atuação e participação em programas de desenvolvimento profissional (Abidi *et al.*, 2022; Bond; Blevins, 2020). Estudos apontam que docentes com doutorado, experiência em ensino e indústria, e que buscam constantemente atualização profissional, tendem a apresentar um perfil mais empreendedor (Abidi *et al.*, 2022; Bignotti; Le Roux, 2020; Fernández-Cruz; Rodríguez-Legendre, 2021).

Ou seja, o corpo docente desempenha um papel fundamental na promoção da inovação e do empreendedorismo nas universidades. Ao desenvolver um perfil empreendedor, os docentes podem contribuir para o fortalecimento da relação entre a academia e o mercado de trabalho, além de preparar os discentes para os desafios do futuro. No entanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento do perfil empreendedor do docente é um processo contínuo que exige o apoio das instituições de ensino e o investimento em programas de desenvolvimento profissional.

A pandemia da COVID-19 acelerou a digitalização do ensino e trouxe novos desafios para as instituições de ensino superior. Nesse contexto, a capacidade dos docentes de adaptar

suas práticas pedagógicas e utilizar novas tecnologias se tornou ainda mais importante. No entanto, a crise também trouxe oportunidades para o desenvolvimento de novas abordagens de ensino e aprendizagem, como o ensino híbrido (Adedoyin; Soykan, 2020; Marmolejo; Groccia, 2022).

Portanto, no ambiente universitário, a orientação empreendedora pode ser compreendida como um conjunto de comportamentos, estruturas e estratégias que visam transformar o conhecimento gerado pela pesquisa em valor econômico e social. Esse processo é caracterizado por uma abordagem colaborativa e proativa, na qual as universidades buscam identificar e explorar novas oportunidades para a produção e disseminação de conhecimento. Adotar práticas empreendedoras permite que as universidades enfrentem desafios e ampliem os horizontes de seus programas acadêmicos, promovendo uma integração mais estreita com o setor produtivo e a sociedade (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Hormiga *et al.*, 2017; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

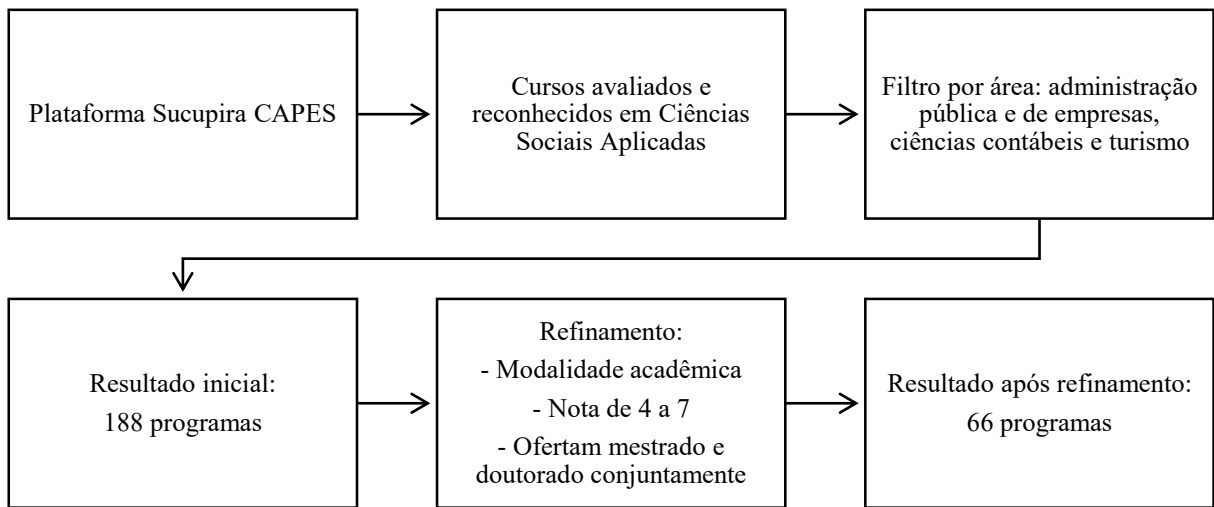
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos consistem na estruturação dos métodos de pesquisa que serão assumidas na condução do estudo. Abarcam, deste modo, escolhas, técnicas e ferramentas para coleta e análise dos dados.

3.1 Caracterização geral da pesquisa e escolha da unidade de estudo

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Optou-se por uma abordagem indutiva, na qual a teoria emerge dos dados coletados, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo (Gil, 1999).

Considerando os recursos disponíveis, o tempo e a similaridade com a área optamos metodologicamente por concentrar o estudo na análise dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Administração (PPGs). Para selecionar os PPGs para análise, realizamos um levantamento dos programas disponíveis na Plataforma Sucupira da CAPES, classificados nas áreas de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, que ofertavam mestrado e doutorado conjuntamente, na modalidade acadêmica, com notas de 4 a 7 e que ofereciam educação presencial e pública. Para facilitar a compreensão do processo de seleção dos PPGs avaliados, criamos a Figura 2, que resume as etapas e critérios utilizados.

Figura 2. Percurso metodológico da pesquisa dos PPGs selecionados.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Sucupira (2023).

Em 2022, o Brasil possuía 188 programas de pós-graduação na área de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, dos quais 112 eram da modalidade acadêmica. Quando refinamos a busca para programas que possuem nota de 4 a 7, reduzimos o total para 88 programas. Dos 88 programas, apenas 66 oferecem mestrado e doutorado conjuntamente. Destes, 37 estão localizados na região Sudeste, 29 na região Sul, 16 na região Nordeste, 5 na região Centro-Oeste e 1 na região Norte (Plataforma Sucupira, 2022).

Após a análise da localidade e logística desses 66 programas e de considerar a facilidade de contato com seus coordenadores, escolhemos quatro universidades para compor nossa análise, garantindo certa representatividade ao selecionar duas estaduais e duas federais. Além disso, buscamos representar diferentes regiões do país entre as instituições com as quais tivemos facilidade de contato. Optamos pelos seguintes PPGs: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O Quadro 2 apresenta as características das universidades que compõem o corpus de análise.

Quadro 2. Universidades que compõem o corpus de análise da pesquisa.

| Instituição | Sigla | Estado | Nível | Área | Nota CAPES |
|---|-------|--------|----------|---------------|------------|
| Universidade de São Paulo | USP | SP | Estadual | Administração | 7 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN | RN | Federal | Administração | 5 |
| Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC | SC | Estadual | Administração | 4 |
| Universidade Federal de Goiás | UFG | GO | Federal | Administração | 4 |

Fonte: Plataforma Sucupira - CAPES, 2023.

3.2 Técnicas de coleta de dados

Fizemos uso de fontes secundárias e primárias. Os dados secundários foram coletados através da análise dos regimentos, disciplinas ofertadas e planos de curso dos PPGs selecionados. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, na qual o roteiro está presente no apêndice A, de forma presencial no mês de junho de 2024. Os critérios para a escolha dos participantes da entrevista foram: ser coordenador do programa, ser docente/orientador que pesquisa sobre inovação, empreendedorismo, tecnologia ou educação, ou ser docente/orientador com mais tempo de atuação no programa.

O número de docentes que tiveram disponibilidade para a entrevista foi 23. O Quadro 3 apresenta a relação dos docentes Participantes em cada um dos PPGs selecionados.

Quadro 3. Apresentação dos Participantes.

| Instituição | Código do participante |
|-------------------------------|-------------------------------|
| USP | Participante 1 |
| | Participante 2 |
| | Participante 3 |
| | Participante 4 |
| | Participante 5 |
| | Participante 6 |
| | Participante 7 |
| UFG | Participante 8 |
| | Participante 9 |
| | Participante 10 |
| | Participante 11 |
| | Participante 12 |
| | Participante 13 |
| UFRN | Participante 14 |
| | Participante 15 |
| | Participante 16 |
| | Participante 17 |
| | Participante 18 |
| UDESC | Participante 19 |
| | Participante 20 |
| | Participante 21 |
| | Participante 22 |
| | Participante 23 |
| Total de participantes | 23 |

Fonte: elaborado pela autora.

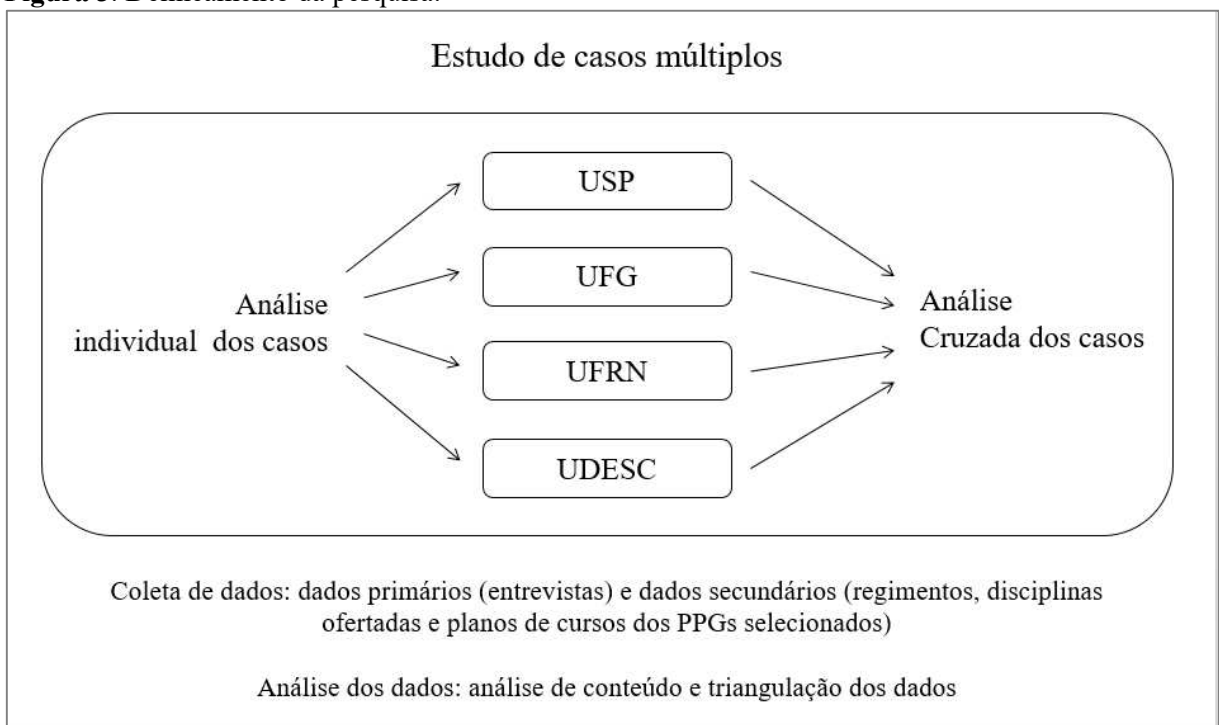
3.3 Técnicas de análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos a uma análise qualitativa com destaque para a análise de conteúdo, com vistas a proporcionar a interpretação das informações coletadas. Bardin (2011, p. 40) conceitua esse método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, de forma que o pesquisador possa inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio.

A operacionalização da análise de conteúdo seguiu as etapas indicadas por Bardin (2011), que compreenderam: a (i) pré-análise, isto é, organização, operacionalização e sistematização das informações obtidas por meio de anotações e entrevistas; (ii) a exploração ou análise do material tendo feito o uso de técnicas como a codificação e a categorização; (iii) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, trazendo a reflexão de modo a estabelecer as conexões entre a realidade e a fundamentação teórica.

Como segundo procedimento adotado na análise dos dados, a triangulação foi realizada cruzando as informações obtidas das diferentes fontes de dados. De forma geral, os dados originados nas diferentes fontes foram contrastados em vários pontos sobre o tema OE, o que permitiu maior validade e confiabilidade do que foi coletado. A Figura 3 mostra um breve fluxograma a fim de sintetizar os procedimentos adotados.

Figura 3. Delineamento da pesquisa.



Fonte: elaborada pela autora.

A pesquisa foi operacionalizada em duas fases. A primeira consistiu em examinar os currículos dos programas selecionados para identificar quais disciplinas e componentes curriculares abordam conceitos e práticas relacionadas à orientação empreendedora. Na segunda fase, foi realizada uma análise das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que se relacionam com a orientação empreendedora e uma comparação da presença e da abordagem da OE nas práticas de ensino entre as universidades selecionadas.

3.4 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa, em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. Após a aprovação do projeto pelo CEP (parecer nº 6.699.977, de 13/03/2024), a coleta de dados foi iniciada.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas respectivas universidades. Os participantes receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) disponível no Apêndice B, que informava sobre a pesquisa, seus procedimentos e a natureza voluntária da participação. Após o esclarecimento de eventuais dúvidas, solicitou-se que os participantes manifestassem expressamente sua concordância. As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos participantes, e posteriormente transcritas para análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Disciplinas com orientações empreendedoras

Consultamos os sites dos PPGs para obter uma visão abrangente da estrutura curricular oferecida pelos programas de mestrado e doutorado acadêmicos, englobando não apenas as disciplinas lecionadas pelos docentes Participantes, mas todo o conjunto de disciplinas oferecidas. O Quadro 6 apresenta a quantidade de disciplinas oferecidas em cada instituição, abrangendo tanto disciplinas obrigatórias quanto optativas, para os níveis de mestrado e doutorado acadêmico, independentemente das linhas de pesquisa.

A lista completa com os nomes, ementas e objetivos detalhados de cada disciplina oferecida pelos PPGs foi levantada conforme informado em seus sites institucionais. Vale ressaltar que essa lista pode não estar atualizada, pois nem todos os PPGs atualizam seus sites regularmente. Assim, como não é possível prever com exatidão quais disciplinas estão sendo oferecidas no momento, utilizamos as informações disponíveis nos sites dos programas no momento da coleta de dados.

Quadro 4. Quantidade de disciplinas ofertadas em cada instituição.

| Instituição | Disciplinas (obrigatórias e eletivas) | Quantidade de discentes matriculados |
|--------------------|--|---|
| UDESC | 33 | 65 |
| UFG | 16 | 75 |
| UFRN | 58 | 90 |
| USP | 141 | 206 |
| Total Geral | 248 | |

Fonte: site institucional dos PPGs e Plataforma Sucupira, 2023.

Para identificar a presença de elementos da orientação empreendedora nas disciplinas oferecidas, analisamos os objetivos e as ementas dos cursos. Além disso, verificamos nos planos das disciplinas com títulos relacionados se havia horas dedicadas a aulas práticas (créditos práticos) e não apenas a ensino teórico. Buscamos identificar conteúdos curriculares que promovem a criatividade, o pensamento inovador, abordam tendências de mercado e oportunidades de negócios, incluem estudos de caso e simulações.

Também verificamos a existência de disciplinas e atividades curriculares voltadas para o empreendedorismo na prática, além de conteúdos que desenvolvam habilidades de autogestão, liderança e pensamento crítico. Investigamos se havia tópicos relacionados ao ensino de instrumentos, técnicas, habilidades e estratégias por meio de práticas, simulações e oficinas. Incluímos também disciplinas que discutem carreiras (docentes ou não), por entender que representam uma orientação sobre o futuro profissional dos discentes e que possuem relação com o problema de pesquisa do estudo.

Excluímos disciplinas que envolvem o ensino de metodologias de pesquisa quantitativas e qualitativas, seminários de pesquisa de dissertação e tese, e estágio docente. Disciplinas de tópicos avançados que não possuíam informações sobre as ementas também foram excluídas. Após a seleção das disciplinas e uma leitura minuciosa de seus planos de ensino, criamos seis categorias temáticas. As disciplinas que compuseram o corpus de análise e suas respectivas categorias estão presentes no Quadro 5.

Quadro 5. Disciplinas do corpus de análise.

| Categoria | Instituição | Disciplina |
|-----------------------|--------------------|---|
| Inovação e Tecnologia | USP | Ciência, Tecnologia e Inovação: a Dimensão Internacional |
| | | Criação de Empresas de Base Tecnológica Intensivas no Uso de Conhecimento |
| | | Estratégia Tecnológica, Inovação e Internacionalização |
| | | Gestão da Inovação Tecnológica na Empresa |
| | | Gestão Estratégica da Inteligência Artificial |
| | | Transferência de Conhecimento e Difusão de Inovação |
| | UDESC | Gestão de Inovação |
| | | Inovação no Setor Público |

| Categoria | Instituição | Disciplina |
|------------------------------|---|---|
| | UFRN | Laboratórios de inovação no setor público |
| | | Tópicos especiais avançados: perspectivas críticas em tecnologia |
| | UFG | Administração da Inovação |
| Estratégia e Competitividade | USP | Administração Estratégica |
| | | Inteligência Competitiva e Análise de Informação Estratégica |
| | | Prospecção do futuro e estratégia |
| | UFRN | Avanços em estratégia empresarial |
| | | Estratégia e políticas de gestão |
| | | Estratégia empresarial |
| UFG | Estratégia | |
| Empreendedorismo e Startups | USP | Crescimento Exponencial de Startups: Estímulo, Contexto, Impacto |
| | | Efetividade Empreendedora |
| | | Empreendedorismo Digital e Territórios Criativos Inteligentes |
| | | Estratégias de Comercialização para Tecnologias Emergentes - Startups com uso intensivo de pesquisa em ecossistemas de inovação |
| | | Habilidades Empreendedoras |
| | Transformação Digital em Organizações | |
| UFG | Empreendedorismo | |
| Mercados e Finanças | USP | Mercado de Capitais |
| | UFRN | Finanças alternativas |
| | | Mercado de derivativos |
| | | Python para finanças |
| Marketing e Comercialização | USP | Branding e Estratégias de Comunicação |
| | | Comportamento do Consumidor: Teoria e Métodos |
| | | Estratégia de Comunicação de Marketing |
| | | Marketing Modeling: Panel Data and Hierarchical Models |
| | | Técnicas de Levantamento e Análise de Dados em Marketing |
| | UFRN | Administração de marketing |
| UFG | Estratégias de Marketing | |
| Educação e Formação | USP | Carreiras Contemporâneas e Carreiras Inteligentes? Lições para Docentes |
| | | Didática no Ensino da Administração: Teoria e Prática |
| | | Laboratório de Gestão: estratégias educacionais inovadoras |
| | | Tecnologias Aplicada ao Processo de Ensino-Aprendizagem e Gestão de Programas Educacionais |
| | UDESC | Formação Docente em Administração |
| | UFRN | Casos para ensino em administração |
| | | Docência no ensino superior |
| | | Formação crítica de gestores |
| UFG | Formação para o Ensino em Administração | |

Fonte: elaborada pela autora com base nos sites dos PPGs.

As disciplinas na categoria 'Inovação e Tecnologia' discutem tópicos relacionados à gestão da inovação, planejamento estratégico e interação com ecossistemas de inovação. Vale ressaltar que todos os PPGs possuíam pelo menos uma disciplina representante nessa categoria e buscaram uma abordagem interdisciplinar. Observou-se, nessa categoria, certa convergência no foco na inovação e competitividade. Por exemplo, na USP, a ementa da disciplina "Estratégia Tecnológica, Inovação e Internacionalização" discute a importância de um plano apropriado para a inovação tecnológica para a competitividade das empresas. De forma semelhante, a disciplina "Gestão de Inovação" da UDESC enfatiza inovação, competitividade e desenvolvimento ao explorar características do processo de inovação e as políticas públicas que o apoiam.

Além disso, o planejamento estratégico é um tema recorrente, como evidenciado no plano de ensino da disciplina "Planejamento da Gestão Estratégica da Tecnologia" da USP, que busca capacitar o discente a compreender as arquiteturas conceituais sobre o delineamento de um plano estratégico para gestão da inovação tecnológica. A UFG, por sua vez, aborda na disciplina "Administração da Inovação", estratégias de integração entre tecnologia e produto e planejamento do processo de inovação.

A interação com ecossistemas de inovação é outro ponto comum. Na USP, a disciplina "Criação de Empresas de Base Tecnológica Intensiva no Uso de Conhecimento" discute ecossistemas de empreendedorismo inovador e áreas de inovação (incubadoras e aceleradoras de empresas, parques tecnológicos). Já na UDESC, a disciplina "Gestão de Inovação" aborda redes de cooperação no processo de inovação e ambientes de inovação. Nesse contexto, fica claro que o tema da inovação é amplamente explorado em suas diversas facetas nas diferentes instituições.

Apesar das convergências de algumas abordagens, existem também notáveis pontos divergentes. Na USP, a disciplina "Gestão Estratégica da Inteligência Artificial" se diferencia ao focar especificamente na relevância e as condições de adoção da inteligência artificial em empresas incumbentes, abordando os principais desafios e outros aspectos de sua estratégia de operações e tecnologia, destacando uma preocupação com tecnologias emergentes e suas implicações nas operações das empresas. Em contraste, a UDESC, na disciplina "Inovação no Setor Público", explora governança pública, inovação colaborativa, coprodução e enfatiza a inovação orientada à solução de problemas públicos. Ambos os PPGs exploram a inovação, porém o primeiro com ênfase no setor privado e o segundo no setor público.

Na UFRN, a disciplina "Tópicos Especiais Avançados: Perspectivas Críticas em Tecnologia" diverge significativamente ao adotar uma abordagem crítica e interdisciplinar

para analisar as questões de gênero, raça e classe em relação à tecnologia. A disciplina aborda a economia política das tecnologias e questões como uberização; algoritmização; vigilância digital; plataformação e questões éticas relacionadas à privacidade, segurança, identidade, *hacking* e crimes cibernéticos. Esta perspectiva crítica e sociopolítica é distinta das abordagens mais voltadas para a gestão e estratégia observadas nas disciplinas das outras instituições, oferecendo uma visão crítica das implicações sociais e éticas das tecnologias.

Com a leitura dos planos de ensino das disciplinas dentro dessa categoria, é possível afirmar que os PPGs analisados possuem disciplinas que discutem a inovação e a tecnologia tanto no setor privado quanto no público, algumas adotando uma perspectiva mais tradicional da inovação, enquanto outras abordam temas mais contemporâneos, como inovação aberta, *design thinking* e inteligência artificial.

A integração do ensino de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, nas universidades, alinha-se à premissa de que a adaptabilidade e a inovação são pilares da competitividade organizacional no mundo contemporâneo (Brynjolfsson; McAfee, 2014). Enquanto trabalhadores com habilidades especializadas podem aproveitar a tecnologia para criar valor, aqueles com competências mais comuns enfrentam desafios crescentes devido à automação e às tecnologias digitais que estão rapidamente adquirindo espaço (Brynjolfsson; McAfee, 2014). Assim, a necessidade de uma educação que inclua o ensino de inovação e tecnologia torna-se ainda mais evidente, pois prepara os alunos não apenas para enfrentar essas mudanças, mas para se destacarem em um ambiente onde as habilidades tradicionais estão sendo substituídas por tecnologias avançadas.

Na categoria 'Estratégia e Competitividade' as disciplinas abordam os conceitos básicos de estratégia, como planejamento estratégico, análise do ambiente externo e interno, e formulação de estratégias, apresentando diferentes ênfases. Algumas se concentram em realizar uma abordagem histórico-conceitual dos fundamentos teóricos da estratégia, como por exemplo, a "Administração Estratégica" da USP, que introduz a disciplina estudando o planejamento e a gestão estratégica nas empresas a partir das diversas escolas do pensamento estratégico, e a "Estratégia" da UFG, que discute conceitos, evolução e interfaces com a gestão, também abarcando as escolas dos pensamentos. Similarmente, a disciplina "Estratégia Empresarial" da UFRN analisa as origens da estratégia, incluindo o planejamento estratégico chinês e o pensamento estratégico ocidental.

Outras disciplinas abordam temas mais contemporâneos, como a estratégia digital e a sustentabilidade, como exemplo a disciplina "Avanços em Estratégia Empresarial" da UFRN, que inclui tópicos como governança corporativa, *triple bottom line* nas políticas das

organizações, e a relação entre estratégia e sustentabilidade. A importância da implementação das estratégias é enfatizada, com a discussão de ferramentas e técnicas para garantir a efetividade das ações estratégicas, como é abordado em "Avanços em Estratégia Empresarial" da UFRN, que inclui o uso de modelagens como *balanced scorecard*, mapas estratégicos e *roadmap*. Além disso, a disciplina "Prospecção do Futuro e Estratégia" da USP introduz técnicas de prospecção, tanto quantitativas quanto qualitativas, para análise de impactos na estratégia e tomada de decisão.

Ao analisar as disciplinas da categoria 'Empreendedorismo e Startups' observa-se que a maioria está presente na USP, evidenciando um foco significativo do PPG da universidade em temas que envolvem o empreendedorismo e a inovação, buscando formas de dar autonomia aos discentes do programa. Na USP, as disciplinas “Estratégias de Comercialização para Tecnologias Emergentes” e “Crescimento Exponencial de Startups: Estímulo, Contexto, Impacto” abordam startups em geral, enfatizando a interação com ecossistemas de inovação para comercialização de tecnologias e fatores que influenciam o sucesso de startups, incluindo mentalidade dos fundadores, estrutura, tecnologias, ecossistemas de suporte e captação de capital de risco, respectivamente.

Por outro lado, o foco da disciplina “Efetividade Empreendedora” da USP é proporcionar uma experiência prática em empreendedorismo, utilizando casos, leituras e projetos que recriam o ambiente empreendedor. A metodologia experiencial visa envolver os discentes ativamente no processo de ensino, reforçando a importância da prática para a compreensão dos conceitos empreendedores. De forma similar, a disciplina “Habilidades Empreendedoras” da mesma instituição é dividida em três partes: contexto e questões-chave, habilidades empreendedoras cognitivas e socioemocionais, e aplicação das habilidades em diferentes situações. A abordagem metodológica é holística, cobrindo desde a motivação e mentalidade empreendedora até a aplicação prática em startups e inovação social.

Embora abordada por uma universidade diferente, a disciplina “Empreendedorismo” na UFG cobre o campo de estudos do empreendedorismo, porém de uma forma menos prática. Os tópicos incluem tipos de empreendedorismo, equipes empreendedoras, processo empreendedor, oportunidades de negócio, e políticas de apoio. A disciplina também explora a pesquisa e ensino do empreendedorismo, enfatizando o empreendedorismo como método e a abordagem *effectuation*.

Por fim, nessa categoria, embora tenham objetivos ligeiramente distintos, duas disciplinas compartilham o digital como foco central: “Empreendedorismo Digital e Territórios Criativos Inteligentes” e “Transformação Digital em Organizações”. Além do foco

digital, ambas utilizam uma abordagem prática para aprendizagem. A primeira se utiliza de análise de casos para demonstrar a aplicação dos conceitos, enquanto a segunda visa capacitar os discentes para identificar competências digitais no contexto organizacional.

É possível afirmar, com a análise dessa categoria, que as disciplinas da USP destacam-se pelo uso de metodologias práticas e experienciais, que envolvem os discentes diretamente no processo de ensino, como é observado em "Efetividade Empreendedora". Já a UFG apresenta uma abordagem mais teórica e exploratória, abrangendo aspectos do empreendedorismo de forma mais generalizada.

A análise das disciplinas "Mercado de Capitais", "Finanças Alternativas" e "Mercado de Derivativos" da USP e "Python para finanças" da UFRN revelam uma forte tendência à integração de tecnologias inovadoras, como a inteligência artificial e a programação em *python* na categoria 'Mercados e Finanças'. A USP, por exemplo, enfatiza a aplicação da inteligência artificial na análise de dados financeiros e na criação de serviços mais personalizados. A UFRN, por sua vez, introduz o *python* como ferramenta para análise de dados e desenvolvimento de modelos financeiros, demonstrando a importância da programação na área.

As disciplinas buscam oferecer aos discentes uma visão prática dos mercados financeiros, com a utilização de casos reais e a realização de projetos. A USP incentiva a reflexão sobre os conceitos abordados, enquanto a UFRN propõe a realização de um projeto final para aplicar os conhecimentos adquiridos. As metodologias empregadas nas disciplinas são variadas, combinando aulas expositivas, estudos de caso, trabalhos em grupo e atividades práticas. A UFRN, por exemplo, utiliza o formato de aula com apoio de softwares e exercícios de fixação, enquanto a USP enfatiza a importância da leitura complementar e da pesquisa individual.

As disciplinas dessa categoria temática demonstram a evolução dos programas de ensino em finanças, que estão cada vez mais conectados com as demandas do mercado e com as tendências globais. A crescente importância da tecnologia, da inovação e da sustentabilidade está sendo refletida nos currículos, que buscam formar profissionais capazes de atuar em diferentes ambientes financeiros.

Em termos de conteúdo, as disciplinas listadas sob a categoria 'Marketing e Comercialização', de modo geral abordam a gestão estratégica, a comunicação em marketing, e o comportamento do consumidor. A disciplina "*Branding* e Estratégias de Comunicação" da USP, por exemplo, foca na gestão de marcas e estratégias de comunicação, alinhando-se com a "Estratégia de Comunicação de Marketing", que também aborda práticas de comunicação e

vendas nos diferentes segmentos de negócios. Outra área comum é a análise do comportamento do consumidor, abordada em "Comportamento do Consumidor: Teoria e Métodos" da USP e em "Estratégias de Marketing" da UFG. Ambas enfatizam a compreensão das motivações e respostas dos consumidores a diferentes estímulos de marketing, como preços, promoções e canais de compra.

Metodologicamente, há uma forte ênfase na análise de dados e no uso de métodos estatísticos avançados. A disciplina "*Marketing Modeling: Panel Data and Hierarchical Models*" da USP e "Técnicas de Levantamento e Análise de Dados em Marketing" compartilham uma abordagem metodológica que se concentra na análise de dados complexos. Enquanto a primeira se especializa em modelos hierárquicos e em painel para análise de dados agrupados, a segunda introduz técnicas para a construção e validação de escalas e questionários, além de discussões sobre validade e confiabilidade.

A disciplina "Administração de Marketing" da UFRN complementa essas abordagens ao explorar a gestão do composto de marketing e tendências. Essa visão do marketing é fundamental para a compreensão de como as teorias e práticas discutidas em outras disciplinas se aplicam à prática e à evolução contínua do campo. No geral, as disciplinas convergem na ênfase em estratégias de marketing eficazes, análise do comportamento do consumidor e uso avançado de métodos estatísticos para a pesquisa.

Por fim, todos os PPGs possuem disciplinas dentro da categoria 'Educação e Formação', demonstrando preocupação com a carreira do discente, especialmente no contexto da formação para docência e da preparação acadêmica.

O cenário das disciplinas ofertadas nas categorias apresentadas nesse tópico refletem uma tendência mais ampla de adaptação das práticas pedagógicas para um ambiente educacional em constante evolução. A formação de mestres e doutores tem se transformado para responder às novas demandas do mercado e às mudanças nos métodos de ensino, incorporando práticas mais dinâmicas e interativas.

A adaptação às novas demandas educacionais também é um tema central. A disciplina "Tecnologias Aplicadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem e Gestão de Programas Educacionais" da USP, por exemplo, foca na utilização de tecnologias digitais para melhorar o ensino, o que é complementado por "Formação para o Ensino em Administração" da UFG, que aborda estratégias e práticas pedagógicas alinhadas às novas exigências do ensino superior. Ambas as disciplinas destacam a importância de incorporar novas tecnologias e metodologias para atender às necessidades dos discentes e ao dinamismo do ambiente educacional.

Outro ponto comum é a integração entre teoria e prática, exemplificada pela disciplina "Laboratório de Gestão: estratégias educacionais inovadoras" da USP, que utiliza um simulador organizacional para permitir que os discentes experimentem a gestão e a docência em um ambiente controlado, enquanto "Didática no Ensino da Administração: Teoria e Prática" da USP e "Docência no Ensino Superior" da UFRN abordam o planejamento e a reflexão sobre a prática docente. Essas abordagens práticas ajudam a conectar o conhecimento teórico com a aplicação real, reforçando a importância da adoção de metodologias ativas para docentes futuros. A formação crítica e a reflexão sobre o papel do docente também são enfatizadas na "Formação Docente em Administração" da UDESC, que discute a autonomia do discente e a necessidade de desenvolver uma abordagem crítica em relação ao ensino.

Em termos metodológicos, há uma ênfase em métodos ativos e interativos. A utilização de simuladores, jogos e a criação de cursos híbridos ou online são abordagens metodológicas que aparecem em várias disciplinas, como "Laboratório de Gestão" e "Tecnologias Aplicadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem e Gestão de Programas Educacionais". Fica evidente que dentro dessa categoria, há uma convergência na ênfase em uma base teórica atualizada, a integração prática e teórica, a adaptação às novas demandas tecnológicas e metodológicas, e a promoção de uma formação crítica e reflexiva. Essas abordagens refletem uma preocupação comum com a qualidade e a relevância da formação docente e dos métodos de ensino, preparando os discentes para um ambiente educacional e profissional em constante transformação.

Historicamente, as universidades eram percebidas como centros exclusivos de conhecimento e pesquisa, com ênfase predominante na formação acadêmica tradicional e na preparação de discentes para carreiras convencionais (Longo, 1989; Rampazzo; Joslin, 2017). Contudo, a análise das disciplinas ofertadas revela uma mudança significativa na abordagem dos programas acadêmicos, que estão cada vez mais incorporando o desenvolvimento de habilidades práticas nos alunos. Essas habilidades incluem liderança, empreendedorismo, gestão de projetos, comunicação e pensamento crítico.

Essa evolução reflete uma tendência para a orientação empreendedora, que é associada ao compartilhamento de conhecimento e à colaboração, elementos intrínsecos ao ambiente acadêmico (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Hormiga *et al.*, 2017). As disciplinas analisadas demonstram essa orientação empreendedora ao integrar práticas e estratégias que visam fomentar uma mentalidade empreendedora entre os estudantes, fornecendo-lhes habilidades técnicas, criativas e estratégicas essenciais para o sucesso em um ambiente profissional em

constante transformação (Cvijić *et al.*, 2019; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Matthew *et al.*, 2019).

4.2 Práticas de ensino-aprendizagem

Após a realização das 23 entrevistas nos 4 PPGs analisados, é possível afirmar que a maioria dos Participantes buscam promover um ambiente de sala de aula dinâmico e interativo, onde os discentes se sintam engajados e participativos. Isso se traduz em diversas estratégias, como a utilização de seminários e debates; a realização de atividades em grupo, onde os discentes são encorajados a trabalharem juntos em projetos, estudos de caso ou outras tarefas, desenvolvendo habilidades de colaboração e comunicação e através da utilização de plataformas online, fóruns de discussão e recursos audiovisuais para promover a interação e o aprendizado ativo. A Figura 4 apresenta as metodologias utilizadas pelos docentes de acordo com as entrevistas.

Diversos Participantes destacam a importância de integrar teoria e prática nas disciplinas, como por exemplo, o Participante 21 e o Participante 22, que enfatizaram em suas falas como a prática é essencial para solidificar o aprendizado teórico e preparar os discentes para desafios reais. De fato, a prática educativa que integra teoria e prática contribui para o desenvolvimento de profissionais mais autônomos e capazes de adaptar-se às demandas do mercado de trabalho, que exige cada vez mais profissionais com habilidades para lidar com situações complexas e multidisciplinares (Matthew *et al.*, 2019). Utilizar casos reais também permite que o corpo docente incorpore suas descobertas em seus cursos e envolva os discentes em diferentes aspectos de seus esforços de pesquisa (Abidi *et al.*, 2022).

Figura 4. Métodos de ensino utilizados pelos docentes.

| | |
|---|---|
| Participação de especialistas externos | • Participante 1 – Participante 3 – Participante 4 – Participante 5 – Participante 18 – Participante 20 – Participante 21 |
| Seminários realizados pelos discentes | • Participante 1 – Participante 5 - Participante 9 - Participante 10 - Participante 18 |
| Métodos de ensino técnicos e expositivos | • Participante 8 – Participante 9 – Participante 10 – Participante 13 |
| Discussões em sala após leituras prévias | • Participante 3 – Participante 11 – Participante 15 – Participante 16 – Participante 20 – Participante 23 |
| Integração teoria e prática e Aprendizagem experiencial | • Participante 5 - Participante 8 – Participante 10 – Participante 15 – Participante 16 – Participante 18 – Participante 21 – Participante 22 |
| Estudos de caso | • Participante 3 – Participante 11 – Participante 15 – Participante 18 |
| Laboratórios de informática e Laboratórios de Inovação | • Participante 3 – Participante 7 – Participante 13 – Participante 19 |
| Planos de ensino Dinâmico e Salas invertidas | • Participante 11 – Participante 21 |
| Ensino baseado em oficinas | • Participante 16 – Participante 18 |
| Curadoria de Conteúdo | • Participante 1 – Participante 23 |
| Portifólio de aprendizagem e Frameworks | • Participante 16 – Participante 22 |
| Ensino com pesquisa integrada | • Participante 20 |
| Ensino dialogados e interativos | • Participante 11 – Participante 13 |
| Project Basics | • Participante 7 |

Fonte: dados da pesquisa.

O Participante 16 e o Participante 22 mencionam o uso de metodologias ativas como oficinas, aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e simulações que envolvem os discentes diretamente, em vez de abordagens expositivas tradicionais. Exemplo disso é evidenciado pela fala do Participante 22: “O uso de metodologias mais ativas, que são menos centradas no docente, é um aspecto crucial do nosso processo de ensino-aprendizagem. A reinvenção constante como educador é essencial, pois o modelo tradicional de aula expositiva, com o docente no centro e slides, está se tornando obsoleto. A maioria dos colegas, assim como eu, tem adotado abordagens mais dinâmicas e envolventes”.

Ao contrário dos métodos tradicionais, que centram o ensino na figura do docente, as metodologias ativas colocam o discente no centro do processo de aprendizagem, incentivando

a participação ativa, a colaboração e a resolução de problemas. Essa abordagem pedagógica permite que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais como trabalho em equipe, comunicação eficaz e pensamento crítico, preparando-os para atuar em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico (Mota; Rosa, 2018; Ogassavara *et al.*, 2022; Santos; Alves, 2022). Essa abordagem também é enfatizada através da fala do Participante 16:

Sou completamente adepta do ensino prático, baseado em projetos, atividades práticas e metodologias ativas. Mesmo antes desse termo se popularizar, já aplicava esses métodos na graduação. Em pesquisa, a prática é essencial, e nossas oficinas refletem essa abordagem, oferecendo um conhecimento aplicável. Adotar metodologias ativas exige mais trabalho, mas é essencial para ver o aprendizado real dos discentes (Participante 16).

Uma metodologia que se destaca entre as falas, é o *Project Based Learning* (PBL), utilizada pelo Participante 7. Nessa abordagem, o discente é incentivado a ir além da teoria, aplicando seus conhecimentos em um projeto real e significativo (Amaral, 2021). O Participante divide o método em 25 passos que culminam na elaboração de uma proposta de investimento dos discentes. Ao propor que os discentes desenvolvam suas próprias startups, o Participante demonstra como essa metodologia estimula a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades empreendedoras:

A parte mais difícil é aplicar o método. Não basta ler um artigo; é necessário ir ao mercado e validar se o cliente está disposto a pagar. Se você não tem acesso ao cliente, precisa se esforçar para encontrá-lo. Os discentes são incentivados a ir ao mercado, seguindo essa lógica. O processo de aprendizado combina a parte conceitual com o ferramental que eles aplicam na prática. Dessa forma, eles realmente aprendem como avançar e, se tiverem interesse, podem até empreender. Esse é o método que utilizo (Participante 7).

Ao invés de se concentrar na transmissão de conhecimentos teóricos de forma isolada, o PBL promove a construção do conhecimento através da experiência prática, estimulando a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, comunicação eficaz e pensamento crítico (Amaral, 2021; Larmer; Mergendoller, 2010). Alinhada a essa perspectiva, Matthew *et al.*, (2019) mencionam que currículos que fazem uso dessas metodologias ajudam os discentes a desenvolver uma mentalidade empreendedora que possa ser aplicada em diversos contextos.

O PBL tem sido amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento, desde o ensino fundamental até a educação superior, e em diferentes contextos, como escolas, universidades e empresas (Amaral, 2021). Sua aplicação em instituições de ensino superior, em particular, tem se mostrado eficaz na formação de profissionais mais qualificados e preparados para os desafios do mercado de trabalho, que exige cada vez mais profissionais com habilidades para trabalhar em equipe, resolver problemas complexos e inovar (Blumenfeld *et al.*, 1991). Nesse contexto, parece haver uma preocupação dos docentes em

preparar os discentes para serem profissionais com capacidades analíticas aprofundadas sobre diversas temáticas, como evidenciada pela fala do Participante 23:

Em cada aula, os discentes recebem um conjunto de leituras que devem ser preparadas antecipadamente para discussão. A diferença é que, para os discentes de pós-graduação, especialmente no mestrado e doutorado, a leitura não é apenas para acompanhar a aula, mas para um estudo aprofundado. Eles devem estar prontos para debater e analisar o conteúdo, explorando suas implicações para a vida organizacional, compreendendo os conceitos e conectando-os com outros conceitos revisados na disciplina ou no curso como um todo. As disciplinas são estruturadas de forma a criar uma sequência coesa de conceitos, permitindo uma compreensão mais integrada e aprofundada da temática abordada (Participante 23).

Apesar da tendência à utilização de metodologias ativas para o aprendizado e o reconhecimento dos docentes da importância e necessidade de uma aplicação mais prática, percebeu-se que a aplicação de metodologias e a estrutura das aulas variam significativamente de acordo com a natureza da disciplina e as necessidades específicas dos discentes. Dessa forma, houve um participante que mencionou ainda utilizar o método de ensino mais tradicional: “Eu não tenho muita orientação empreendedora nesse aspecto. Eu gosto da aula expositiva e uso o método tradicional, mas faço uma mudança na disciplina. Talvez por influência dos bancos e da formação tradicional, eu ainda aplico provas tradicionais e dou aulas expositivas. No entanto, no final do curso, faço uma inversão: deixo um espaço para seminários ou para a apresentação de projetos desenvolvidos” (Participante 9).

Tanto na análise das disciplinas quanto na fala dos participantes, é evidente a preocupação dos PPGs com a formação para a docência. Essa formação envolve a apresentação de ferramentas e métodos modernos para que a próxima geração de docentes os utilize e esteja engajada e estimulada a buscar sempre se reinventar:

Em ambas as disciplinas, eu busco estimular metodologias ativas. Na disciplina de docência, isso é bastante natural, pois discutimos isso desde o primeiro dia de aula. Na disciplina de estratégia, apesar da carga teórica ser maior e exigir leituras dos discentes, eu também incluo atividades baseadas em metodologias ativas. Embora eu faça muitas aulas expositivas, os discentes participam de seminários e atividades práticas. Isso é uma maneira de incentivar técnicas mais modernas de ensino, ao invés de se limitar apenas à exposição tradicional do docente e aos discentes apenas ouvindo (Participante 8).

O Participante 16 e o Participante 22 convergem ao destacar a importância de reflexividade e engajamento dos discentes, promovendo um aprendizado mais profundo trazendo aspectos positivos como o aumento da motivação dos discentes, a melhoria do clima em sala de aula e a promoção da interação entre os estudantes, buscando adaptar o planejamento de suas aulas de acordo com a necessidade dos discentes: “você poderia optar pela educação tradicional, que é mais simples e deixa o aprendizado como responsabilidade do discente. Eu, no entanto, há muitos anos, escolhi um caminho diferente. Busco

constantemente novas abordagens para manter os discentes motivados e engajados, pois esse engajamento é crucial para um aprendizado efetivo” (Participante 16).

A análise também sugere que há uma necessidade contínua de atualizar os métodos de ensino para alinhar com as demandas modernas, condizente com os achados da Abidi *et al.*, (2022) que sugeriu que universidades devem empreender esforços em treinamento e aconselhamento para aqueles menos propensos a exibir fortes dimensões empreendedoras. A transição de métodos tradicionais para práticas mais ativas reflete uma necessidade de adaptação às mudanças nas expectativas e estilos de aprendizado dos discentes.

Nesse contexto de reinvenção constante o Participante 11 relata uma mudança significativa após uma formação em "*Innovation and Teaching*", enquanto outros Participantes, como o Participante 10, mencionam a experiência acumulada como um fator chave na definição de suas práticas pedagógicas. Inclusive, a formação adquirida pelo Participante 11, parece ter sido uma mudança de paradigma para sua forma de ensino:

O curso foi em dezembro e transformou minha visão. Antes, eu replicava o que aprendi desde o primário, na graduação e na pós-graduação, que era a prova escrita e o docente que sabia todas as respostas. Hoje, a dinâmica é diferente. Muitas vezes, explicamos algo no quadro e o discente, para entender de uma forma diferente, assiste a um vídeo no YouTube de cinco minutos e compreende. Isso não torna o docente menos competente ou desmerece seu conhecimento, mas oferece uma abordagem diferente (Participante 11).

O corpo docente com qualificações extra acadêmicas é significativamente mais proativo na promoção de novas ideias dentro de seus círculos de trabalho, onde acumular treinamento específico é propício ao aumento do intraempreendedorismo dos funcionários (Abidi *et al.*, 2022; Turro *et al.*, 2013). Além disso, o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para que os docentes possam acompanhar as mudanças do mercado de trabalho e adquirir novas habilidades (Almasri; Ahmad, 2020). Nesse sentido, fornecer treinamento para membros da equipe envolvidos em atividades exploratórias provavelmente melhorará sua capacidade de identificar as oportunidades de suas organizações (Kraus *et al.*, 2019).

Matthew *et al.*, (2019) reforçam essa perspectiva ao argumentarem que os educadores precisam adaptar suas abordagens de pesquisa para valorizar a educação universitária. Eles destacam que ensinar os discentes a inovar, ou seja, a pegar uma ideia e implementá-la com sucesso, pode ser uma maneira eficaz de aumentar a valorização da faculdade pelo público, estando cada vez mais adaptado às mudanças necessárias à educação. Essas mudanças são reconhecidas pelo Participante 1 quando ele menciona:

No PPGA, eu tenho adotado uma mudança significativa, especialmente com a influência da internet. Quando comecei a dar aula de pós-graduação, meu doutorado foi em 89, então, nos anos 90, era uma época em que a pesquisa dependia muito das bibliotecas e de indicações específicas. Como diria a expressão popular, “comia pó na

biblioteca”, né? Hoje em dia, vocês têm acesso rápido a uma quantidade enorme de informações, muito mais ágil do que eu tinha na minha época.

O uso de plataformas de rede online como *LinkedIn* e *Research Gate* e outras ferramentas de mídia social permitem que o corpo docente troque experiências e conhecimento com seus colegas em todo o mundo (Abidi *et al.*, 2022). A rápida evolução tecnológica, reforçada ainda mais pela pandemia de covid-19, demonstra a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos (Marmolejo; Groccia, 2022).

Essa rápida expansão tecnológica, juntamente com a inteligência artificial exigem que as instituições preparem os estudantes para um mundo cada vez mais complexo e automatizado. No entanto, é fundamental que a educação superior também cultive a consciência social nos discentes, promovendo a reflexão sobre as desigualdades sociais e a importância da tecnologia para a melhoria da qualidade de vida de todos. Em outras palavras, educação superior precisa equilibrar a formação técnica com a formação humanística, preparando os estudantes para serem cidadãos críticos e engajados (Marmolejo; Groccia, 2022).

No entanto, a falta de exigências institucionais para aprimoramento pedagógico representam barreiras significativas para essas mudanças. O Participante 11 destaca a falta de exigências institucionais para inovação no ensino, o que pode limitar a adoção de novas metodologias. A prática pedagógica tradicional, centrada na figura do docente como transmissor de conhecimento, mostra-se cada vez mais insuficiente para atender às demandas de um mundo globalizado e em constante transformação (Felcher; Blanco; Folmer, 2022; Felcher; Folmer, 2021; Souza; Schneider, 2022), no entanto, a falta de incentivo pode ser um fator que dificulta a transição da educação para metodologias atualizadas.

Nesse contexto, o incentivo ao desenvolvimento profissional contínuo dos docentes se torna fundamental para a promoção de um ensino mais eficaz, relevante e capaz de formar profissionais críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI. Ao oferecer oportunidades de formação e atualização, as instituições de ensino superior contribuem para que os docentes incorporem novas metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas em suas práticas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e engajador (Abidi *et al.*, 2022; Marmolejo; Groccia, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar a presença de elementos da orientação empreendedora nos currículos e nas práticas de ensino dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em

administração. Os resultados revelam uma crescente importância da inovação como aliada aos métodos de ensino nas universidades. As práticas de ensino na pós-graduação são multifacetadas e adaptáveis, refletindo as necessidades dos estudantes e as exigências da sociedade contemporânea. Com isso, existe uma combinação de orientação empreendedora personalizada.

A diversidade de abordagens nas disciplinas analisadas reflete a complexidade do fenômeno da inovação e a necessidade de formar profissionais capazes de lidar com um mundo em constante transformação. Além disso, convergem na ênfase em uma base teórica atualizada, na integração prática e teórica, na adaptação às novas demandas tecnológicas e metodológicas, e na promoção de uma formação crítica e reflexiva. Essas abordagens refletem uma preocupação comum com a qualidade e a relevância da formação docente e dos métodos de ensino, preparando os discentes para um ambiente educacional e profissional em constante transformação.

As entrevistas revelam que, de modo geral, as práticas de ensino na pós-graduação estão cada vez mais alinhadas com as demandas do mercado de trabalho e com a educação 4.0. Os programas de mestrado e doutorado estão se movimentando para um foco para além da formação acadêmica, buscando o desenvolvimento de habilidades transferíveis, como liderança, gestão de projetos, comunicação e pensamento crítico através da utilização de metodologias ativas. A inclusão de atividades como estudos de caso, projetos em grupo, parcerias com o setor privado e simulações demonstrou que os programas buscam não apenas transmitir conhecimento teórico, mas também proporcionar experiências que aproximem os discentes da aplicação prática dos conceitos.

Embora metodologias ativas e orientação empreendedora sejam distintas, eles se interrelacionam e podem se complementar. Por exemplo, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e estudos de caso, podem ser usadas para ensinar habilidades empreendedoras de forma prática e engajante. Da mesma forma, uma abordagem empreendedora pode ser aplicada dentro de metodologias ativas para promover o desenvolvimento de competências empreendedoras através de atividades práticas e experiências reais.

REFERÊNCIAS

ABIDI, O., NIMER, K., BANI-MUSTAFA, A. *et al.* **Relationship between faculty characteristics and their entrepreneurial orientation in higher education institutions in Kuwait.** *J Innov Entrep* 11, 12 (2022). <https://doi.org/10.1186/s13731-022-00206-7>.

ADEDOYIN, O. B.; SOYKAN, E. **Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities.** *Interactive Learning Environments* (2020). <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>.

AGA, M.K. **The mediating role of perceived behavioral control in the relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions of university students in Ethiopia.** *J Innov Entrep* 12, 32 (2023). <https://doi.org/10.1186/s13731-023-00297-w>.

ALMASRI, O.; AHMAD, A. Intrapreneurial behaviors and innovative performance: The moderating role of employees' characteristics in commercial banks. *Accounting* 6(6), p. 1007–1020 (2020). <https://doi.org/10.5267/j.ac.2020.7.018>.

ALMEIDA, E. S.; *et al.* **Método de caso como ferramenta de ensino para integração entre a teoria acadêmica e a prática empresarial.** *Olhar de Docente*, vol. 20, núm. 2, 2017.

AMARAL, J. A. A. DO. **Using project-based learning to teach project-based learning: lessons learned.** *Pro-Posições*, v. 32, p. e20180135EN (2021).

ANDERSON, B. S.; KREISER, P. M.; KURATKO, D. F.; HORNSBY, J. S.; ESHIMA, Y. Reconceptualizing entrepreneurial orientation. *Strategic Management Journal* 36(10), p. 1579–1596 (2015). <https://doi.org/10.1002/smj.2298>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMANN, J. SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BIGNOTTI, A.; LE ROUX, I. Which types of experience matter? The role of prior start-up experiences and work experience in fostering youth entrepreneurial intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 26(6), p. 1181–1198 (2020). <https://doi.org/10.1108/IJEBR-10-2019-0577>.

BLUMENFELD, P. C.; SOLOWAY, E.; MARX, R. W.; KRAJCIK, J. S.; GUZDIAL, M.; PALINCSAR, A. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist* 26(3-4), p. 369–398 (1991).

BOJKO, M. M.; KNAPIŃSKA, A.; TOMCZYŃSKA, A. Academic entrepreneurship and the research productivity in Poland. *Industry and Innovation* 28(4), p. 486–506 (2021). <https://doi.org/10.1080/13662716.2020.1753020>.

BOND, M. A.; BLEVINS, S. J. Using faculty professional development to foster organizational change: A social learning framework. *TechTrends* 64, p. 229–237 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00459-2>.

BRATIANU, C.; HADAD, S.; BEJINARU, R. **Paradigm shift in business education: A competence-based approach.** *Sustainability* 12(4), p. 1348 (2020). <https://doi.org/10.3390/su12041348>.

BRYNJOLFSSON, E.; MCAFEE, A. The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies. W. W. Norton & Co., 2014. p. 1–37.

CEPTUREANU, E. G.; CEPTUREANU, S. I.; POPESCU, D. I. **Relationship between entropy, corporate entrepreneurship and organizational capabilities in Romanian medium sized enterprises.** *Entropy* 19, p. 448 (2017).

COPELLI, F. H. D. S.; ERDMANN, A. L.; SANTOS, J. L. G. D.; BACKES, D. S.; MARTINI, J. G. **Empreendedorismo e educação empreendedora no contexto da pós-graduação em enfermagem.** *Revista Gaucha de Enfermagem* 43, e20200444 (2022).

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. The influence of organization structure on the utility of an entrepreneurial top management style. *Journal of Management Studies* 25(3), p. 217–234 (1988). <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00033.x>.

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior. *Entrepreneurship: Theory & Practice* 16(1), p. 7–25 (1991).

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. Strategic management of small firms in hostile and benign environments. *Strategic Management Journal* 10(1), p. 75–87 (1989).

CURVO, F. E.; MELLO, G. J.; LEÃO, M. F. A gamificação como prática de ensino inovadora: um olhar para as teorias epistemológicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 15(6), p. 4972–4994 (2023).

CVIJIC, M.; TATARSKI, J.; KATIC, I.; VEKIC, A.; BOROCKI, J. **Entrepreneurial Orientation of Public Universities in Republic of Serbia - Empirical Study.** *Sustainability* 11, p. 1509 (2019). <https://doi.org/10.3390/su11061509>.

DAL-SOTO, F.; SOUZA, Y. S. DE.; BENNER, M. The Entrepreneurial Orientation in the Transformation of Universities. *BBR. Brazilian Business Review* 18(3), p. 255–277 (2021a).

DAVIS, S. N.; JACOBSEN, S. K. Curricular integration as innovation: Faculty insights on barriers to institutionalizing change. *Innovative Higher Education* 39, p. 17–31 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9254-3>.

FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. *Revista Tecnologias Educacionais em Rede (Reter)* 2(3), p. E5/01–15 (2021).

FELCHER, C. D. O.; BLANCO, S. G.; FOLMER, V. **Educação 5.0: uma sistematização a partir de estudos, pesquisas e reflexões.** *Research, Society and Development* 11(13), e186111335264 (2022).

FELGUEIRA, T.; RODRIGUES, R. G. I-ENTRE-U: An individual entrepreneurial orientation scale for teachers and researchers in higher education institutions. *International Review on Public and Nonprofit Marketing* 17(1), p. 1–21 (2020). <https://doi.org/10.1007/s12208-019-00226-2>.

FERNANDES, A. B. **Aprendizagem baseada em problemas e formação acadêmica do administrador**. *Revista Educação & Ensino* 8(1), (2024).

FERNÁNDEZ-CRUZ, F. J.; RODRÍGUEZ-LEGENDRE, F. **The innovation competence profile of teachers in higher education institutions**. *Innovations in Education and Teaching International* (2021). <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031>.

GEORGE, B. A. Entrepreneurial orientation: A theoretical and empirical examination of the consequences of differing construct representations. *Journal of Management Studies* 48(6), p. 1291–1313 (2011). <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.01004.x>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAYAT, N.; RIAZ, M. T. The entrepreneurial orientation can enhance the teacher performance in higher education. **Revista Românească pentru Educație Multidimensională** 3(8), p. 85–96 (2011).

HEINONEN, J.; TOIVONEN, J. Approaching a deeper understanding of corporate entrepreneurship - focusing on co-evolutionary processes. **Journal of Enterprising Culture** 15(2), p. 165–186 (2007).

HITT, M. A.; IRELAND, D.; CAMP, M.; SEXTON, D. L. Guest Editors' Introduction to the Special Issue Strategic entrepreneurship: entrepreneurial strategies for wealth creation. **Strategic Management Journal** 22(6-7), p. 479–491 (2001). <https://doi.org/10.1002/smj.196>.

HORMIGA, E.; DE SAÁ-PÉREZ, P.; DÍAZ-DÍAZ, N. L.; BALLESTEROS-RODRÍGUEZ, J. L.; AGUIAR-DIAZ, I. The influence of entrepreneurial orientation on the performance of academic research groups: the mediating role of knowledge sharing. **The Journal of Technology Transfer** 42(1), p. 10–32 (2017).

JULIATTO, D. L.; QUEIROZ, A. H.; LEZANA, A. G. R. **A universidade empreendedora**. In: Empreendedorismo, Inovação e Sustentabilidade: origem, evolução e tendências. Laboratório de Empreendedorismo e Inovação, UFSC, 2017.

KEARNEY, C.; MEYNHARDT, T. Directing corporate entrepreneurship strategy in the public sector to public value: Antecedents, components, and outcomes. **International Public Management Journal** 19(4), p. 543–572 (2016). <https://doi.org/10.1080/10967494.2016.1160013>.

KEARNEY, C.; HISRICH, R. D.; ROCHE, F. Public and private sector entrepreneurship: similarities, differences or a combination? **Journal of Small Business and Enterprise Development** 16(1), p. 26–46 (2009).

KLEIN, S. B.; PEREIRA, F. C. M. Entrepreneurial university: conceptions and evolution of theoretical models. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração** 14(4), p. 20–35 (2020).

- KRABEL, S. Are entrepreneurs made on campus? The impact of entrepreneurial universities and graduates' human capital on graduates' occupational choice. *Journal of International Entrepreneurship* 16(4), p. 456–485 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10843-017-0218-z>.
- KRAUS, S.; BREIER, M.; JONES, P.; HUGHES, M. Individual entrepreneurial orientation and intrapreneurship in the public sector. *International Entrepreneurship and Management Journal* 15, p. 1247–1268 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00593-6>.
- LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. R. **Essentials for project-based learning**. *Educational Leadership* 68(1), p. 34–37 (2010).
- LONGO, W. P. **Ciência e Tecnologia: evolução, inter-relação e perspectivas**. Anais do 9º Encontro Nacional de Engenharia de Produção 1, p. 42 (1989).
- LUMPKIN, G. T.; DESS, G. G. Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review* 21(1), p. 135–172 (1996). Disponível em: <https://doi.org/10.2307/258632>.
- MARMOLEJO, F. J.; GROCCIA, J. E. Reimagining and redesigning teaching and learning in the post-pandemic world. *New Directions for Teaching and Learning* 2022(169), p. 21–37 (2022). doi: <https://doi.org/10.1002/tl.20480>. Epub 2022 Apr 26. PMID: PMC9111073.
- MARS, M. M. Building toward a holistic model of innovation and entrepreneurship education: Transformation before commercialization. *Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation, and Economic Growth* 23, p. 113–124 (2013). Crossref.
- MATTHEW, J.; MAYHEW, B. S.; SELZNICK, L.; BARNES, A. C.; STAPLES, B. A. Examining curricular approaches to developing undergraduates' innovation capacities. *The Journal of Higher Education* 90(4), p. 563–584 (2019). <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1513307>.
- MEILANI, A.; GINTING, G. The variables and dimensions of entrepreneurial orientation perceived by lecturers of higher education institutions. *Review of Integrative Business and Economics Research* 7(2), p. 404–410 (2018).
- MELLO, C.M.; NETO, J. R. M. A.; PETRILLO, R. P. **Educação 5.0: Educação Para o Futuro**. Rio De Janeiro: Freitas Bastos, 2021.
- MILLER, D. The correlates of entrepreneurship in three types of firms. *Management Science* 29(7), p. 770–791 (1983). <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.7.770>.
- MINTZBERG, H. Strategy-making in three modes. *California Management Review* 16, p. 44–53 (1973).
- MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261–276 (maio/ago. 2018).
- OGASSAVARA, D.; *et al.* Role playing e suas possibilidades no contexto educacional. *Revista Psicopedagogia* 39(119), p. 242–250 (ago. 2022).

OSTOJIC, M.; LEKO SIMIC, M. **Students' perceptions of public vs. private higher education institution brand value in Croatia.** *Sustainability* 13(17), p. 9767 (2021) <https://doi.org/10.3390/su13179767>.

PARAY, Z. A.; KUMAR, S. Does entrepreneurship education influence entrepreneurial intention among students in HEI's? The role of age, gender and degree background. *Journal of International Education in Business* 13(1), p. 55–72 (2020). <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2019-0009>.

PILLAI, K. R.; PRAKASH, A. V. Technological leverage in higher education: an evolving pedagogy. *Journal of International Education in Business* 10(2), p. 130–146 (2017). <https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2016-0034>.

RAMPAZZO, L.; JOSLIN, E. B. Identidade, História e Desafios da Universidade. *Revista Ciência Contemporânea* 1(1), p. 75–87 (jan./jun. 2017).

RIVIEZZO, A.; *et al.* European universities seeking entrepreneurial paths: the moderating effect of contextual variables on the entrepreneurial orientation-performance relationship. *Technological Forecasting and Social Change* 141, p. 232–248 (2018).

RUBIN, A.; CALLAGHAN, C. W. **Entrepreneurial orientation, technological propensity and academic research productivity.** *Heliyon* 5(8), e02328 (2019). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02328>.

SANTOS, E. G. **Orientação Empreendedora em uma Universidade Pública: um estudo de Ações Universitárias para o Desenvolvimento Territorial.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (2018).

SANTOS, Z. C.; ALVES PALMEIRA, J. A. Aplicação da Aprendizagem Baseada em Projeto no Curso Superior de Administração: Contribuições na Aprendizagem, Desenvolvimento de Habilidades e Formação Profissional dos Discentes. *Revista GUAL* 15(2), p. 65–86 (maio-agosto 2022).

SHARMA, H.; PILLAI, S. P. Social media technology management in College of Technology in Oman: An empirical analysis. *Journal of International Education in Business* 10(2), p. 147–163 (2017). <https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2016-0029>.

SOUZA, A. A. N.; SCHNEIDER, H. N.. Da educação 1.0 à educação 3.0: desafios para a prática docente no Século XXI. *Olhar de docente*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, e-17555.014, 2022.

TODOROVIC, Z. W.; SUNTORNPITHUG, N. Multi-dimensional nature of university-based incubators: Towards an enhanced understanding. *Journal of Enterprising Culture* 16(4), p. 385–410 (2008).

TODOROVIC, Z. W.; MCNAUGHTON, R. B.; GUILD, P. ENTRE-U: An entrepreneurial orientation scale for universities. *Technovation* 31(2), p. 128–137 (2011).

TURRO, A.; LÓPEZ, L.; URBANO, D. Intrapreneurship conditioning factors from a resource-based theory. *European Journal of International Management* 7(3), p. 315–332 (2013). <https://doi.org/10.1504/ejim.2013.054328>.

TRANSFORMANDO CONHECIMENTO EM OPORTUNIDADES: EXPLORANDO A ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Resumo: Este artigo analisa as estratégias e métodos utilizados na implementação da orientação empreendedora nos programas de pós-graduação stricto sensu em administração. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em um estudo de casos múltiplos, utilizando entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores de quatro instituições: Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os resultados revelam que a colaboração docente e a interação com o mercado são essenciais para a inovação, destacando a adoção de metodologias inovadoras como seminários dinâmicos e metodologias ativas. No entanto, desafios estruturais como a pressão por publicações acadêmicas e a falta de financiamento limitam a inovação. Observou-se uma tendência comum entre os programas em alinhar atividades acadêmicas com demandas do mercado e da sociedade, embora existam desafios relacionados à necessidade de políticas institucionais mais robustas, métricas de avaliação práticas e maior colaboração com o setor produtivo. A USP e a UDESC demonstraram iniciativas de colaboração com a indústria mais robustas, enquanto a UFRN e a UFG enfrentam desafios variados na implementação de parcerias e práticas inovadoras. Conclui-se que, apesar das iniciativas voltadas para inovação e empreendedorismo, políticas institucionais mais claras e flexíveis, além de um suporte robusto à colaboração com o setor produtivo, são essenciais para fortalecer a orientação empreendedora.

Palavras-chave: Orientação Empreendedora; Programas de Pós-Graduação; Inovação Acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história das universidades um número crescente passou a se transformar para se adaptar às condições externas e legitimar seu papel, levando ao surgimento de um novo tipo de universidade: a universidade empreendedora (Etzkowitz, 2003; Guerrero-Cano; Kirby; Urbano, 2006; Klein; Pereira, 2020; Martins, 2014; Salamzadeh *et al.*, 2011). A inclusão da inovação nas estruturas institucionais fomentou programas de incentivo a parcerias, que reconhecem positivamente a relação entre universidade e mercado e, dentro desse aspecto, a relação universidade e empresa (Cristofolletti; Serafim, 2017).

Diversos fatores impulsionaram a transformação das universidades em instituições empreendedoras, como as novas formas de pesquisa colaborativa multidisciplinar, o avanço científico e as mudanças nas expectativas sociais sobre o papel das universidades (Guerrero *et al.*, 2014). Nesse contexto, a Orientação Empreendedora (OE) incentiva o desenvolvimento de ideias que se transformem em iniciativas empreendedoras, tanto sociais quanto econômicas (Abidi *et al.*, 2022; Ceptureanu E; Ceptureanu S; Popescu, 2017).

No ambiente acadêmico, a orientação empreendedora pode ser entendida como um conjunto de práticas e estratégias destinadas a promover uma mentalidade empreendedora entre os discentes, proporcionando-lhes não apenas habilidades técnicas, mas também competências criativas e estratégicas que são vitais para o sucesso em um ambiente profissional em constante mudança (Cvijić *et al.*, 2019; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Hormiga *et al.*, 2017; Marmolejo; Groccia, 2022; Matthew *et al.*, 2019; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

A crescente demanda por profissionais capazes de gerar inovações e liderar iniciativas exige que as instituições de ensino adaptem seus currículos e práticas pedagógicas para incorporar uma abordagem empreendedora. Esta abordagem é fundamental para alinhar a formação acadêmica com as necessidades e expectativas do mercado, principalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPGs), uma vez que possuem o histórico de gerar o avanço tecnológico do país (Cabral *et al.*, 2020).

Nas universidades, essa orientação frequentemente é destacada por alguns autores como a cooperação e o compartilhamento de conhecimento, refletindo o caráter colaborativo e de aprendizado do ambiente acadêmico (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Hormiga *et al.*, 2017). Outros autores estudam a OE nas universidades com o objetivo principal de entender a transferência de tecnologia entre universidade e empresa (Etzkowitz, 1983; Guerrero *et al.*, 2014; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Dada a importância das universidades e do conhecimento que elas produzem, a orientação empreendedora nessas instituições envolve comportamentos, estruturas e estratégias focadas em transformar a pesquisa em valor econômico e social. Esse processo visa enfrentar desafios e expandir os programas universitários por meio de uma abordagem colaborativa e proativa, identificando novas oportunidades para a produção e transmissão de conhecimento (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Todorovic; McNaughton; Guild, 2011; Tremml; Löbbe; Kuckertz, 2022).

Diante desse contexto, surge o questionamento: por meio de que ações e mecanismos se estabelece a orientação empreendedora em programas de pós-graduação? Buscando compreender as implicações práticas e sociais dessa questão, o objetivo deste trabalho é analisar os métodos e estratégias utilizados na implementação da orientação empreendedora nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração.

A condução dessa pesquisa se justifica pelo fato de existir uma necessidade crescente de evidências empíricas sobre como a OE é implementada e vivenciada nas instituições de ensino superior (Cvijić *et al*, 2019; Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Krabel, 2018; Riviezzo *et al*, 2018; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011). A literatura existente sobre OE concentra-se amplamente em empresas do setor privado, e há uma lacuna significativa na compreensão de como a OE pode ser aplicada e promovida dentro do ambiente acadêmico. Estudos recentes indicam que a OE auxilia a enfrentar desafios como o desemprego de graduados e a necessidade de inovação, especialmente em contextos de alta competição e mudança (Abidi *et al*, 2022; Aga, 2023).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa, a fundamentação teórica deste estudo aborda dois temas distintos. A primeira parte explora o conceito de universidade empreendedora, demonstrando como as instituições de ensino superior estão se transformando para fomentar a cultura empreendedora entre seus discentes e pesquisadores. O segundo tópico discute a orientação empreendedora no contexto universitário, destacando como as instituições acadêmicas podem promover o desenvolvimento de habilidades empreendedoras aplicáveis em diversas áreas.

2.1 Universidade empreendedora

Originadas na Europa durante a Idade Média, as universidades surgiram como instituições dedicadas à disseminação de conhecimentos nas áreas de filosofia, teologia e artes

(Longo, 1989; Martins, 2014; Rampazzo; Joslin, 2017). Durante os séculos XII e XIII, várias universidades foram estabelecidas por estudantes e docentes na Europa, organizando-se em grupos chamados corporações, que ofereciam diversas áreas de estudo (Simões, 2013). Essas instituições eram inicialmente conhecidas como "*studium generale*", termo que, com o tempo, passou a representar o estudo geral ou universal das ciências.

No final do século XIV, o termo "*studium generale*" foi substituído por "*universitas*". A partir desse período, o termo universidade passou a referir-se a instituições dedicadas ao avanço do conhecimento em diversos campos de estudo (Rampazzo; Joslin, 2017). No século XVII, começou a emergir o método científico, que buscava entender os fenômenos naturais, despertando um grande interesse pelo avanço do conhecimento sobre o universo e levando os pesquisadores a se reunirem em academias para discutir suas descobertas e propor novas questões (Longo, 1989; Simões, 2013).

Já no século XVIII, durante a Revolução Industrial, as invenções emergiram principalmente de experimentos práticos e do saber-fazer artesanal, com uma separação ainda evidente entre o trabalho dos cientistas e o dos inventores envolvidos nos processos industriais (Longo, 1989). Nessa época, a ciência estava dedicada à compreensão dos fenômenos naturais, seguindo um caminho de investigação teórica e experimental que raramente se cruzava com as necessidades imediatas da indústria (Martins, 2014). No entanto, à medida que a Revolução Industrial avançava, a ciência começou a expandir seu campo de interesse para os processos produtivos, impulsionada pela demanda crescente por soluções que pudessem melhorar a eficiência e a produtividade nas fábricas. Essa transição marcou o início de uma lenta, mas crescente integração entre o conhecimento científico e as práticas industriais.

A partir de meados do século XIX, as universidades expandiram seu papel para incluir a pesquisa como parte essencial de sua missão. Isso ocorreu à medida que tecnologia e ciência se uniram, especialmente nas indústrias química e de energia elétrica, resultando no desenvolvimento de novas máquinas, processos e produtos baseados nos avanços científicos da época (Longo, 1989). Esse período marcou o início da Primeira Revolução Acadêmica, quando as universidades adotaram um novo modelo que valorizava a liberdade acadêmica e estreitava a ligação entre ensino e pesquisa (Rampazzo; Joslin, 2017).

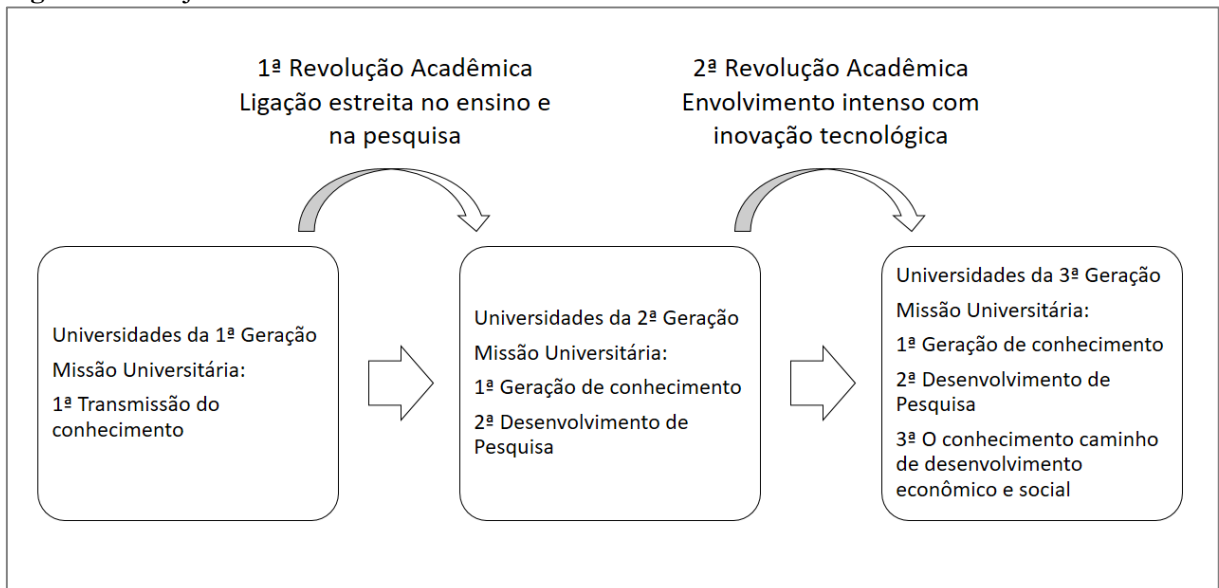
Desse marco em meados do século XX, as universidades enfrentaram outra transformação, denominada Segunda Revolução Acadêmica. Esse período foi marcado por um envolvimento mais estreito e sistemático com a inovação tecnológica, que não apenas transformou a forma como as pesquisas eram realizadas, mas também como seus resultados

eram disseminados e aplicados (Plonski; Carrer, 2009). As universidades dessa nova era assumiram uma posição central no desenvolvimento econômico e social, consolidando sua relevância como motores de progresso e inovação. Conseqüentemente, passaram a desempenhar um papel ativo e estratégico na transferência de tecnologia, no fortalecimento de parcerias com a indústria, e na formação de recursos humanos qualificados (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000).

Isso levou ao reconhecimento de que o conhecimento produzido nas universidades é uma valiosa fonte de informação e capacitação para o desenvolvimento de novas tecnologias e inovações, onde a transferência de tecnologia entre universidades e setor produtivo passou a ser vista como uma via alternativa e complementar para elevar o nível tecnológico das empresas em um país. Isso ocorre porque a pesquisa acadêmica pode ser vista como inovação quando é aplicada no mercado ou em processos produtivos (Langford *et al*, 2006).

Dessa forma, as revoluções acadêmicas moldaram as universidades como centros de aprendizado e pesquisa, redefinindo suas responsabilidades e impactos sociais. A Figura 1 ilustra as três gerações de universidades, cada uma com suas missões distintas, além das características das duas revoluções acadêmicas.

Figura 1. A trajetória da missão da universidade.



Fonte: adaptado de Etzkowitz; Leydesdorff (2000) e Plonski; Carrer (2009).

As gerações de universidades se distinguem por suas missões que evoluem em resposta aos contextos sociais, econômicos e políticos, refletindo uma estreita interação com a sociedade. A primeira geração teve como objetivo principal a disseminação de conhecimento, enquanto a segunda enfocou a pesquisa para a geração, transmissão e integração de novos conhecimentos. A terceira geração incorpora os desenvolvimentos econômicos e sociais,

destacando-se pela transferência de conhecimento e sua relação dinâmica com o ambiente. Essa evolução culmina na emergência da denominação "universidade empreendedora", característica da terceira geração, que se destaca pelo dinamismo na busca por novas fontes de recursos e conexões com o meio (Etzkowitz, 2013; Martins, 2014).

Essas mudanças ressaltam duas teorias importantes na literatura acadêmica. A primeira delas é o modelo da Hélice Tríplice, que propõe uma nova configuração da sociedade do conhecimento, onde as universidades assumem um papel central na formação de profissionais altamente qualificados e na condução de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias inovadoras. Esse modelo destaca a interação dinâmica e colaborativa entre três esferas: academia, governo e setor empresarial (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000; Guerrero-Cano; Kirby; Urbano, 2006).

Por outro lado, a perspectiva da universidade empreendedora explora como as universidades ajustam suas estruturas organizacionais para incentivar a transferência de tecnologia e promover ativamente a inovação e o empreendedorismo. Essas adaptações resultam em mudanças profundas na forma como a ciência é conduzida, financiada e ensinada, impactando também a concepção do conhecimento científico e o perfil dos pesquisadores (Martins, 2014).

Na literatura, várias abordagens conceituais sobre a universidade empreendedora são discutidas, cada uma destacando características distintas. A universidade empreendedora pode ser caracterizada por uma orientação estratégica voltada para a transformação do conhecimento acadêmico em valor econômico e social. Nesse contexto, a universidade não só se posiciona como um núcleo de inovação, graças à sua concentração de conhecimento e capital intelectual, mas também como um ambiente que incentiva o empreendedorismo entre seus estudantes, reconhecendo-os como futuros empreendedores capazes de alavancar o desenvolvimento do país (Etzkowitz, 2003).

De forma complementar, a universidade empreendedora é descrita como uma instituição que se destaca pela capacidade de inovar, identificar e criar oportunidades, colaborar em equipe, assumir riscos e enfrentar desafios, resultando em uma transformação significativa na sua estrutura organizacional para se tornar mais adaptável e preparada para o futuro (Guerrero-Cano, Kirby e Urbano, 2006). Essa visão evolui ao considerar os graduados não apenas como futuros empregados, mas como potenciais criadores de empregos (Guerrero *et al*, 2014).

Essa definição é expandida quando a universidade empreendedora é considerada como um sistema dinâmico composto por elementos essenciais, como cultura organizacional,

recursos, normas, missão institucional e capacidades empresariais, além de ser influenciada pelas expectativas da sociedade, da indústria, do governo e do mercado (Salamzadeh *et al*, 2011). Esse conceito engloba também processos, como o networking, interações multidimensionais e a inovação, com resultados esperados que incluem o desenvolvimento de recursos humanos com perfil empreendedor, pesquisas alinhadas com as demandas de mercado, além de inovações, patentes e incubadoras.

Em contrapartida, algumas abordagens críticas argumentam que a interação entre universidades e empresas nem sempre resulta em benefícios produtivos, ressaltando as complexidades e desafios associados à concepção de uma universidade empreendedora. Essas perspectivas enfatizam a necessidade de equilibrar os objetivos de inovação e crescimento econômico com os compromissos tradicionais de ensino e pesquisa acadêmica. Esse ponto de vista, denominado "capitalismo acadêmico", examina as transformações institucionais das universidades em direção a uma lógica de mercado e revela as contradições inerentes ao uso do conhecimento público para fins privados (Cristofolletti; Serafim, 2017).

As críticas associadas a essa perspectiva apontam que as universidades, ao buscar aumentar sua captação de recursos por meio da comercialização do conhecimento público e da formação de parcerias com empresas, podem distorcer o processo de inovação. Além disso, destacam que a falta de consideração pela estrutura social da América Latina pode resultar em relações pouco eficazes e prejudiciais para as universidades. Também se observa que a pressão competitiva submetida a docentes, estudantes e funcionários, pode limitar a capacidade de gerar conhecimento crítico e socialmente relevante. A lógica mercantil e neoliberal é frequentemente vista como uma forma de aceitação e conformidade diante das desigualdades socioeconômicas, desconsiderando o papel das universidades públicas em propor alternativas para problemas sociais existentes (Cristofolletti; Serafim, 2017).

Nesse contexto das diversas abordagens e perspectivas sobre a universidade empreendedora, Klein e Pereira (2020) identificam os modelos teóricos mais proeminentes discutidos na literatura sobre o tema, os quais estão detalhados no Quadro 1. Esses modelos representam as principais contribuições teóricas para a compreensão do papel e das práticas das universidades empreendedoras, refletindo a evolução do conceito ao longo do tempo.

Quadro 1. Modelos da universidade empreendedora que mais se destacam na literatura.

| Modelo | Autor/Ano | Teoria |
|---|---|----------------------|
| Guerrero-Cano <i>et al.</i> | Guerrero-Cano, Kirby e Urbano (2006) | Teoria Institucional |
| Os autores utilizam a Teoria Institucional para classificar os fatores que impactam o empreendedorismo nas universidades em formais (estrutura organizacional, políticas de suporte a startups, programas de educação empreendedora) e informais (atitudes em relação ao empreendedorismo, modelos de ensino, disciplinas específicas, sistemas de recompensa). Eles destacam que a missão educacional das universidades deve incluir não apenas preparar discentes para empregos, mas também incentivá-los a empreender, criando <i>spin-offs</i> ou novos empreendimentos. O ambiente universitário é crucial, influenciado por condições macro e microeconômicas que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento do empreendedorismo. | | |
| Modelo IPOO | Salamzadeh, Salamzadeh e Daraei (2011) | Teoria de Sistemas |
| Os autores desenvolvem um modelo de Universidade Empreendedora usando a abordagem IPOO (<i>Input-Process-Output-Outcomes</i>). Eles categorizam os elementos como "suprimentos" (inputs), que são os insumos introduzidos na universidade empreendedora, incluindo recursos humanos, financeiros, estrutura organizacional, entre outros. Os "outputs" são os resultados dos processos internos, como recursos humanos empreendedores, pesquisas alinhadas com as necessidades do mercado, inovações e redes empresariais. Os "resultados" são as consequências mais amplas do modelo IPOO, como cultura inovadora, criação de valor socioeconômico e desenvolvimento humano, que são parte da terceira missão da Universidade Empreendedora. | | |
| Modelo de Sooreh | Salamzadeh, Safarzadeh e Salamzadeh (2011). | Teoria de Sistemas |
| Os autores combinam os modelos de Guerrero-Cano <i>et al.</i> e Salamzadeh <i>et al.</i> com o IPA e a técnica TOPSIS para criar um modelo de Universidade Empreendedora. Este modelo inclui nove blocos: entradas formais, informais e internas; processos formais, informais e internos; e resultados formais, informais e internos. Os fatores ambientais são categorizados como "insumos", enquanto os "outputs" são baseados em elementos identificados na pesquisa dos autores sobre Universidade Empreendedora. O modelo destaca o método "entrada-processo-saída" e detalha os procedimentos da Universidade Empreendedora, considerando aspectos internos e externos à instituição, adaptado especificamente para o contexto iraniano. Vale ressaltar que este modelo é desenvolvido com base no contexto iraniano | | |

Fonte: adaptado de Klein e Pereira (2020).

Além dos modelos teóricos destacados na literatura, diversos setores também buscam compreender o conceito de universidade empreendedora. A Confederação Brasileira de Empresas Juniores (Brasil Júnior) contribui significativamente para essa compreensão ao organizar, desde 2016, o Ranking de Universidades Empreendedoras (RUE), o maior ranking brasileiro e mundial feito por estudantes. O Movimento de Empresas Juniores (MEJ) define a universidade empreendedora como “uma comunidade acadêmica inserida em um ecossistema favorável, que promove o desenvolvimento social por meio de práticas inovadoras” (Brasil Júnior/Confederação Brasileira de Empresas Juniores, 2023. p. 14).

Para o MEJ, as universidades empreendedoras são compostas por sua comunidade acadêmica e são avaliadas com base em sua cultura empreendedora e iniciativas de inovação. Esses aspectos devem estar alinhados a um ecossistema que inclui infraestrutura adequada, capital financeiro e internacionalização de boas práticas e projetos. Dessa forma, a função da universidade empreendedora é ultrapassar seus limites institucionais e aplicar o conhecimento

adquirido para impactar positivamente a sociedade, com ênfase em práticas inovadoras (Brasil Júnior/Confederação Brasileira de Empresas Juniores, 2023).

Com as múltiplas definições apresentadas, é evidente que diversos autores têm abordado o conceito de universidade empreendedora ao longo dos anos, oferecendo diferentes perspectivas teóricas e práticas, tanto positivas quanto críticas. Apesar das variadas abordagens teóricas, é claro que as universidades empreendedoras existem e continuam a evoluir. Atualmente, além de estabelecer escritórios de transferência de tecnologia e parques científicos, a universidade empreendedora emerge como uma perspectiva que busca proporcionar benefícios sociais e econômicos mais amplos ao ecossistema universitário, promovendo o pensamento empreendedor e contribuindo para a criação de empregos (Guerrero *et al*, 2014; Klein; Pereira, 2020).

Nesse processo de ampliação do papel da universidade na sociedade, a transição da universidade tradicional para a universidade empreendedora exige um direcionamento estratégico que permita utilizar os conhecimentos de forma relevante para o país. Isso transforma a universidade em uma fonte de inovação tecnológica e desenvolvimento econômico, representando um avanço em relação à universidade de pesquisa, ao integrar dinâmicas inversas e retroalimentadas com a sociedade (Etzkowitz, 2013).

2.2 Orientação Empreendedora no contexto universitário

A origem da linha de pesquisa sobre Orientação Empreendedora (OE) remonta ao trabalho de Mintzberg (1973), que, por meio de sua teoria de tomada de decisão estratégica, descreveu a estratégia empreendedora como uma disposição gerencial caracterizada pela busca ativa de novas oportunidades, permitindo um crescimento significativo mesmo em ambientes incertos. Posteriormente, a OE emergiu como um conceito para caracterizar uma organização empreendedora, envolvendo as ideias e ações de um gestor em um processo dinâmico de criação de novos negócios, aproveitando as oportunidades do ambiente (Lumpkin; Dess, 1996; Mintzberg, 1973).

Na literatura, a OE tem encontrado amplo apoio, especialmente nas áreas de estratégia e empreendedorismo (Anderson *et al*, 2015; Ceptureanu E; Ceptureanu S; Popescu, 2017; Hitt *et al*, 2001; Kearney; Hisrich; Roche, 2009; Lumpkin; Dess, 1996). Os trabalhos de Miller (1983) e Covin e Slevin (1991) são amplamente reconhecidos como clássicos na definição do termo OE. Miller (1983) caracteriza a OE como um conceito multidimensional, focado nas ações empreendedoras no nível da empresa. Ele sugere que o desempenho das empresas está diretamente associado à OE, indicando que aquelas menos inclinadas a adotar

comportamentos empreendedores tendem a obter resultados inferiores em comparação às empresas que seguem uma abordagem empreendedora. Esse entendimento reforça a importância da OE para o sucesso organizacional.

Covin e Slevin (1989) refinaram a definição proposta por Miller (1983) e descreveram a OE como um construto desenvolvido através da operacionalização de nove itens que, devido à sua semelhança, combinam proatividade, inovação e tolerância ao risco. A inovação se traduz na tendência de apoiar novas ideias e processos criativos, enquanto a proatividade envolve antecipar e moldar necessidades futuras, estabelecendo pioneirismo em relação aos concorrentes em vez de apenas imitá-los. A disposição para assumir riscos está ligada à capacidade de empreender ações audaciosas e alocar recursos significativos em projetos de resultados incertos, em vez de adotar medidas incrementais e cautelosas para atingir os objetivos organizacionais (Covin; Slevin, 1989).

Desde os artigos seminais de Miller (1983) e Covin e Slevin (1989, 1991), a orientação empreendedora tem sido considerada um dos conceitos mais importantes no campo do empreendedorismo. Ao longo dos anos, a investigação sobre OE expandiu-se significativamente, levando pesquisadores a explorar sua aplicabilidade em diversos contextos, como o empreendedorismo político, acadêmico e social, sugerindo que o empreendedorismo se manifesta nesses diferentes contextos (Copelli *et al*, 2022). O Quadro 2 apresenta algumas das diferentes definições de OE ao longo do tempo.

Quadro 2. Definições de orientação empreendedora ao longo da história.

| Autor/Ano | Definição de OE |
|---------------------------|---|
| Miller (1983) | Uma organização empreendedora é aquela que se engaja em inovação de produtos e ou serviços, empreende com situações arriscadas e atua diante de seus competidores de forma proativa. |
| Morris e Paul (1987) | Uma empresa é empreendedora com as normas de tomada de decisão que enfatizam estratégias proativas e inovadoras que contêm um elemento de risco. |
| Stevenson e Janillo(1990) | O gerenciamento empreendedor reflete os processos organizacionais e a metodologia que a organização utiliza para atuar como organização empreendedora. |
| Covin e Slevin (1991) | A organização empreendedora apresenta uma postura com um padrão de comportamento que perpassa por todos os níveis da organização refletindo a filosofia estratégica dos gestores em práticas gerenciais. São empresas de risco, proativas e inovativas. |
| Lumpkin e Dess (1996) | A orientação empreendedora refere-se aos métodos, práticas e estilo de tomada de decisão gerencial usados para agir de forma empreendedora. |
| Covin e Slevin (1988) | Empresas empreendedoras são aquelas em que os gestores de topo têm estilos de gestão empresarial. Evidenciado por decisões estratégicas das empresas e filosofias de gestão operacional. |
| Zahra e Neubaum (1998) | Orientação Empreendedora é a soma total de inovações radicais de uma empresa, a ação estratégica proativa, e de assumir riscos e atividades que se manifestam em apoio a projetos com resultados incertos. |
| Lumpkin e Dess (2001) | Observaram a orientação empreendedora como um fenômeno de nível organizacional que envolve decisões-chave tomadas em nome de toda a organização, |

| Autor/Ano | Definição de OE |
|------------------------------|---|
| | e assim eles melhoraram sua definição anterior de EO como um conjunto de processos, práticas e atividades de tomada de decisão que levam a novas entradas. |
| Covin, Green e Slevin (2006) | Orientação empreendedora é um constructo de estratégia que inclui alguns resultados ao nível da organização relacionados às preferências e comportamentos expressados entre os gerentes da organização. |
| Avlonitis e Salavou (2007) | A orientação empreendedora é um fenômeno organizacional que reflete uma capacidade gerencial pela qual as empresas adotam iniciativas proativas e agressivas para alterar o cenário competitivo em seu benefício. |

Fonte: adaptado de Santos (2018, p. 25).

Essa diversidade de abordagens dificulta a construção de um corpo de conhecimento coeso, pois impede a formação de conexões teóricas que poderiam ser estabelecidas com uma definição mais consistente e universalmente aceita de OE (George, 2011). Embora haja um consenso considerável sobre as dimensões essenciais da OE em grandes organizações comerciais, a aplicação desse conceito em outros contextos organizacionais ainda é pouco conhecida (Cvijić *et al*, 2019; Riviezzo *et al*, 2018; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

O significado da OE varia entre indústrias e formas organizacionais, tornando-se especialmente evidente quando observamos indústrias através de formas organizacionais únicas, como universidades (Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011). Apesar do reconhecimento da importância da OE em contextos comerciais, ainda há uma necessidade significativa de explorar e entender como a OE pode ser aplicada e medida em outros tipos de organizações. A investigação sobre OE em universidades, oferece informações sobre como essas instituições podem se tornar mais inovadoras e empreendedoras, melhorando seu desempenho e impacto na sociedade (Riviezzo *et al*, 2018; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Para facilitar a pesquisa empírica sobre orientação empreendedora em universidades públicas, Todorovic, McNaughton e Guilda (2011) desenvolveram uma escala chamada ENTRE-U. A ENTRE-U inclui quatro dimensões inter-relacionadas: mobilização de pesquisa, não convencionalidade, colaboração da indústria e percepção de políticas universitárias. A mobilização de pesquisa envolve a capacidade do departamento de envolver partes externas interessadas em todas as etapas da pesquisa, garantindo que os resultados sejam aplicados na prática.

A não convencionalidade está relacionada à busca por novas oportunidades e abordagens inovadoras na pesquisa, incluindo a busca por fontes alternativas de financiamento e a colaboração com profissionais de áreas não acadêmicas. A colaboração da indústria mede o nível de interação do departamento com a indústria, indicando uma cultura próxima do setor privado e maior probabilidade de gerar inovações comercializáveis. Por fim,

a percepção das políticas universitárias avalia como o departamento vê as políticas da universidade, e como essa percepção é favorável à inovação e ao empreendedorismo (Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Um estudo que investigou o impacto da orientação empreendedora nas atividades das universidades estaduais na República da Sérvia (Cvijić *et al*, 2019), utilizando a escala desenvolvida por Todorovic, McNaughton e Guilda (2011), revela que universidades com uma forte orientação empreendedora estão mais abertas à cooperação com stakeholders externos. Essas universidades identificam novas oportunidades para a comercialização dos resultados de pesquisa e estabelecem laços mais próximos com indústrias específicas. Isso é facilitado por uma estrutura organizacional que apoia esses laços e políticas universitárias que incentivam atividades empreendedoras entre os membros do corpo docente por meio de diferentes sistemas de revisão de desempenho. As universidades públicas que adotam os atributos das dimensões da OE mostram um desempenho superior, resultando em uma maior interação com o setor produtivo e com a sociedade (Cvijić *et al*, 2019; Todorovic; Suntornpithug, 2008).

Um estudo de casos múltiplos conduzido por Dal-Soto, Souza e Benner (2021a) envolvendo três universidades - duas brasileiras e uma sueca - indica que a orientação empreendedora no ambiente acadêmico é estabelecida através de uma mentalidade estratégica baseada em uma perspectiva indeterminista do ambiente. Isso significa que as decisões são tomadas com um compromisso com a terceira missão universitária, especialmente com foco no longo prazo e ações contínuas, em vez de esporádicas. As evidências também mostram que o engajamento do corpo docente, incluindo iniciativas de baixo para cima (*bottom-up*), desempenhou um papel significativo nos processos de transformação organizacional necessários para a implementação da terceira missão universitária.

Nesse contexto, o ambiente acadêmico exerce um papel importante na motivação dos discentes para o empreendedorismo, influenciado por fatores como a cultura organizacional, recursos disponíveis e políticas institucionais (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Juliatto; Queiroz; Lezana, 2017). Criar um ambiente onde discentes, docentes e profissionais do mercado possam colaborar e compartilhar conhecimentos e habilidades empreendedoras é fundamental para estimular a inovação e a colaboração (Juliatto; Queiroz; Lezana, 2017). Um ambiente enriquecido por essas interações pode aumentar a disposição dos discentes para buscar oportunidades empreendedoras e desenvolver suas competências.

A pesquisa de Hormiga *et al*, (2017) demonstra que o compartilhamento de conhecimento dentro dos grupos de pesquisa acadêmica tem um impacto positivo em seu

desempenho. Esse compartilhamento facilita o acesso a novas oportunidades de criação de conhecimento e melhora o sucesso na publicação de pesquisas. O contexto organizacional, caracterizado por elementos como confiança e comprometimento, também influencia a relação entre OE e desempenho acadêmico. Assim, a gestão do conhecimento em grupos de pesquisa, que enfatiza a colaboração, a capacidade de lidar com a complexidade de projetos e a adoção de abordagens inovadoras, contribui para aprimorar o desempenho acadêmico e a excelência na criação de novos saberes.

Copelli *et al*, (2022) reforçam que a integração da OE com o compartilhamento de conhecimentos pode ser uma estratégia eficaz para a trajetória acadêmica dos discentes. Eles destacam que a OE no ambiente universitário pode funcionar como um catalisador para o desenvolvimento de competências empreendedoras entre os estudantes. Programas de incubadoras e aceleradoras, que oferecem experiências práticas e oportunidades para construir redes profissionais, são exemplos de como preparar os discentes para identificar e aproveitar oportunidades no mercado (Copelli *et al*, 2022).

As instituições de ensino superior estão cada vez mais buscando uma abordagem centrada em competências e na transferência de conhecimento (Bratianu; Hadad; Bejinaru, 2020), onde o docente assume um papel crucial (Heinonen; Toivonen, 2007; Kearney; Meynhardt, 2016). Essa nova perspectiva exige que os docentes sejam não apenas transmissores de conhecimento, mas também mentores e incentivadores do empreendedorismo. Ao desenvolver projetos inovadores e úteis para a sociedade, os docentes também contribuem para o fortalecimento da relação entre a universidade e o mercado de trabalho (Abidi *et al*, 2022; Davis; Jacobsen, 2014).

Para desempenhar esse papel de forma eficaz, o docente empreendedor precisa possuir um conjunto de habilidades e características interligadas a OE, como proatividade, disposição para tomar decisões que envolvem riscos, capacidade de inovar e networking (Almasri; Ahmad, 2020; Hayat; Riaz, 2011). Além disso, a utilização de ferramentas digitais e a busca por qualificações extracurriculares são fatores que podem impulsionar o perfil empreendedor do docente (Meilani; Ginting, 2018; Pillai; Prakash, 2017; Sharma; Pillai, 2017; Turro *et al*, 2013).

Ao realizar pesquisas relevantes e estimular a participação dos discentes em projetos inovadores, os docentes contribuem para o crescimento e a competitividade da universidade, sendo a pesquisa um elemento fundamental para o desenvolvimento do perfil empreendedor do docente (Rubin; Callaghan, 2019). Ao investigar questões relevantes para a comunidade acadêmica e empresarial, os docentes podem incorporar suas descobertas em seus cursos e

envolver os discentes em projetos de pesquisa (Bojko *et al*, 2021). Além disso, o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para que os docentes possam acompanhar as mudanças do mercado de trabalho e adquirir novas habilidades. Portanto, a orientação empreendedora do corpo docente tem um impacto positivo na instituição como um todo (Almasri; Ahmad, 2020).

Diversos fatores podem influenciar o perfil empreendedor do docente, como nível de escolaridade, experiência profissional, área de atuação e participação em programas de desenvolvimento profissional (Abidi *et al*, 2022; Bond; Blevins, 2020). Estudos apontam que docentes com doutorado, experiência em ensino e indústria, e que buscam constantemente atualização profissional, tendem a apresentar um perfil mais empreendedor (Abidi *et al*, 2022; Bignotti; Le Roux, 2020; Fernández-Cruz; Rodríguez-Legendre, 2021).

Ou seja, o corpo docente desempenha um papel fundamental na promoção da inovação e do empreendedorismo nas universidades. Ao desenvolver um perfil empreendedor, os docentes podem contribuir para o fortalecimento da relação entre a academia e o mercado de trabalho, além de preparar os discentes para os desafios do futuro. No entanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento do perfil empreendedor do docente é um processo contínuo que exige o apoio das instituições de ensino e o investimento em programas de desenvolvimento profissional.

A pandemia da COVID-19 acelerou a digitalização do ensino e trouxe novos desafios para as instituições de ensino superior. Nesse contexto, a capacidade dos docentes de adaptar suas práticas pedagógicas e utilizar novas tecnologias se tornou ainda mais importante. No entanto, a crise também trouxe oportunidades para o desenvolvimento de novas abordagens de ensino e aprendizagem, como o ensino híbrido (Adedoyin; Soykan, 2020; Marmolejo; Groccia, 2022).

Portanto, no ambiente universitário, a orientação empreendedora pode ser compreendida como um conjunto de comportamentos, estruturas e estratégias que visam transformar o conhecimento gerado pela pesquisa em valor econômico e social. Esse processo é caracterizado por uma abordagem colaborativa e proativa, na qual as universidades buscam identificar e explorar novas oportunidades para a produção e disseminação de conhecimento. Adotar práticas empreendedoras permite que as universidades enfrentem desafios e ampliem os horizontes de seus programas acadêmicos, promovendo uma integração mais estreita com o setor produtivo e a sociedade (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Hormiga *et al*, 2017; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

2.3 Modelo conceitual analítico

Para compreender de forma mais detalhada como a fundamentação teórica deste estudo serviu como lente para análise dos dados coletados, criamos um modelo conceitual analítico para a análise dos métodos e estratégias utilizadas na implementação da OE nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração, conforme apresenta o Quadro 3. Esse modelo integra as dimensões da universidade empreendedora e as dimensões específicas da OE no contexto acadêmico, relacionando-as diretamente com os aspectos que foram analisados na pesquisa.

Quadro 3. Modelo conceitual analítico.

| Dimensão da Análise | Conceitos-chave | Indícios nos Dados | Objetivo da Análise |
|----------------------------|---|---|--|
| Universidade Empreendedora | Hélice Tríplice, transferência de tecnologia, inovação, empreendedorismo, cultura organizacional | Citação de parcerias com empresas, menções a projetos de pesquisa aplicada, iniciativas de incubação, políticas institucionais de apoio ao empreendedorismo, etc. | Analisar o grau em que os programas de pós-graduação se alinham com o modelo da universidade empreendedora, identificando práticas e iniciativas que promovem a inovação e o empreendedorismo. |
| Orientação Empreendedora | Mobilização de pesquisa, não convencionalidade, colaboração da indústria, percepção de políticas universitárias | Discussões sobre a importância de conectar a pesquisa com o mercado, busca por fontes alternativas de financiamento, parcerias com empresas, percepção dos docentes sobre o apoio institucional ao empreendedorismo, etc. | Avaliar a presença e o nível de orientação empreendedora nos programas, identificando as dimensões mais presentes e as barreiras percebidas. |
| Ambiente Acadêmico | Cultura organizacional, recursos disponíveis, políticas institucionais | Discussões sobre a cultura de inovação e empreendedorismo no programa, disponibilidade de recursos para projetos inovadores, políticas de incentivo, etc. | Analisar como o ambiente acadêmico influencia a orientação empreendedora dos docentes e dos programas, identificando fatores que facilitam ou dificultam a implementação de práticas empreendedoras. |
| Métodos e Estratégias | Compartilhamento de conhecimento, gestão do conhecimento, networking | Discussões sobre a forma como o conhecimento é gerado e compartilhado nos programas, a importância do networking para a criação de oportunidades, etc. | Identificar os métodos e estratégias utilizados pelos programas para promover a orientação empreendedora, avaliando sua efetividade. |

Fonte: elaborado pela autora.

Esse modelo conceitual analítico serviu como uma estrutura para a análise dos métodos e estratégias de OE adotados pelos programas de pós-graduação. Cada dimensão e componente foi cuidadosamente selecionado para refletir os principais conceitos da literatura sobre universidade empreendedora e OE no contexto acadêmico.

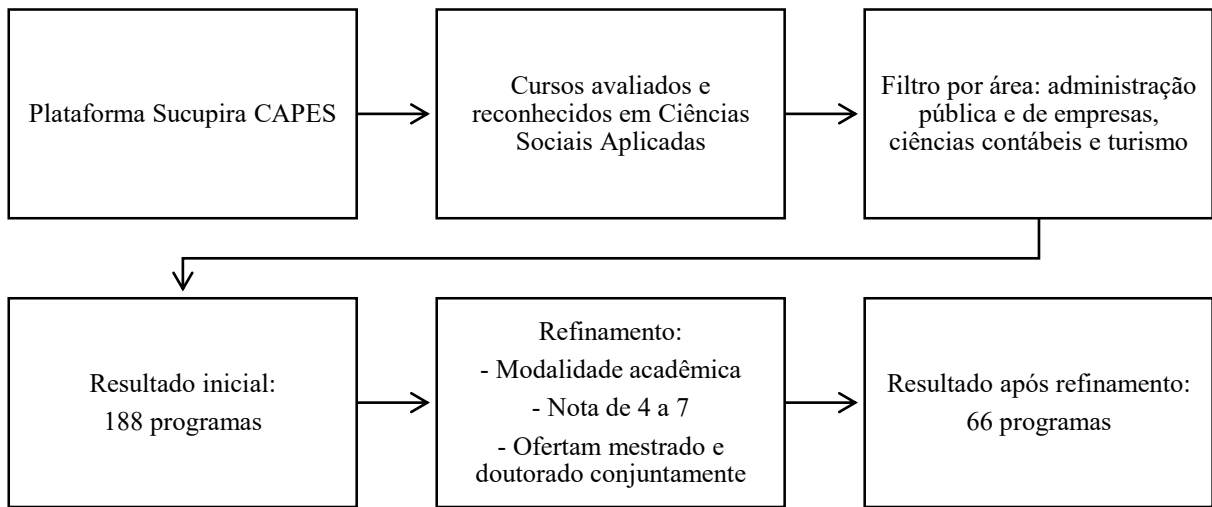
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos consistem na estruturação dos métodos de pesquisa que serão assumidas na condução do estudo. Abarcam, deste modo, escolhas, técnicas e ferramentas para coleta e análise dos dados.

3.1 Caracterização geral da pesquisa e escolha da unidade de estudo

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Ela se aprofunda na complexidade dos fenômenos, buscando identificar significados, interpretações e sentidos atribuídos pelos participantes. Optou-se por uma abordagem indutiva, na qual a teoria emerge dos dados coletados, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo (Gil, 1999). Como pesquisa exploratória, tem como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41).

Considerando os recursos disponíveis, o tempo e a similaridade com a área optamos metodologicamente por concentrar o estudo na análise dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração (PPGs). Para selecionarmos os PPGs para análise, realizamos um levantamento dos programas disponíveis na plataforma Sucupira da CAPES, classificados nas áreas de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, que ofertavam mestrado e doutorado conjuntamente, na modalidade acadêmica, com notas de 4 a 7 e que ofereciam educação presencial e pública. Para facilitar a compreensão do processo de seleção dos PPGs avaliados, criamos a Figura 2, que resume as etapas e critérios utilizados.

Figura 2. Percurso metodológico da pesquisa dos PPGs selecionados.

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados da Plataforma Sucupira (2023).

Em 2023, o Brasil possuía 188 programas de pós-graduação na área de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, dos quais 112 eram da modalidade acadêmica em funcionamento. Quando refinamos a busca para programas que possuem nota de 4 a 7, reduzimos o total para 86 programas. Dos 86 programas, apenas 66 oferecem mestrado e doutorado conjuntamente. Destes, 37 estão localizados na região Sudeste, 29 na região Sul, 16 na região Nordeste, 5 na região Centro-Oeste e 1 na região Norte (Plataforma Sucupira, 2023).

Realizamos uma análise da localidade e logística desses 66 programas para definir quais entrariam na coleta de dados, além de considerar a facilidade de contato com os coordenadores dos programas. Escolhemos quatro universidades para compor nossa análise, garantindo certa representatividade ao selecionar duas estaduais e duas federais. Além disso, buscamos representar diferentes regiões do país entre as instituições com as quais tivemos facilidade de contato. Optamos pelos seguintes PPGs: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O Quadro 4 apresenta as características das universidades que compõem o corpus de análise.

Quadro 4. Universidades que compõem o corpus de análise da pesquisa.

| Instituição | Sigla | Estado | Nível | Área | Nota CAPES |
|---|--------------|---------------|--------------|---------------|-------------------|
| Universidade de São Paulo | USP | SP | Estadual | Administração | 7 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN | RN | Federal | Administração | 5 |
| Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC | SC | Estadual | Administração | 4 |
| Universidade Federal de Goiás | UFG | GO | Federal | Administração | 4 |

Fonte: Plataforma Sucupira - CAPES, 2023.

3.2 Técnicas de coleta de dados

Utilizamos fontes primárias coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes e coordenadores dos PPGs, cujo roteiro está presente no Apêndice A, realizadas de forma presencial no mês de junho de 2024. Os critérios para a escolha dos participantes da entrevista foram: ser coordenador do programa, ser docente/orientador que pesquisa sobre inovação, empreendedorismo, tecnologia ou educação, ou ser docente/orientador com mais tempo de atuação no programa. Após a definição dos critérios, elaboramos uma lista dos docentes que se enquadraram nos requisitos e entramos em contato. 23 docentes tiveram disponibilidade para participar da pesquisa. O Quadro 5 apresenta a relação dos participantes em cada um dos PPGs selecionados.

Quadro 5. Apresentação dos Participantes.

| Instituição | Código do participante |
|-------------------------------|-------------------------------|
| USP | Participante 1 |
| | Participante 2 |
| | Participante 3 |
| | Participante 4 |
| | Participante 5 |
| | Participante 6 |
| | Participante 7 |
| UFG | Participante 8 |
| | Participante 9 |
| | Participante 10 |
| | Participante 11 |
| | Participante 12 |
| | Participante 13 |
| UFRN | Participante 14 |
| | Participante 15 |
| | Participante 16 |
| | Participante 17 |
| | Participante 18 |
| UDESC | Participante 19 |
| | Participante 20 |
| | Participante 21 |
| | Participante 22 |
| | Participante 23 |
| Total de participantes | 23 |

Fonte: elaborado pela autora.

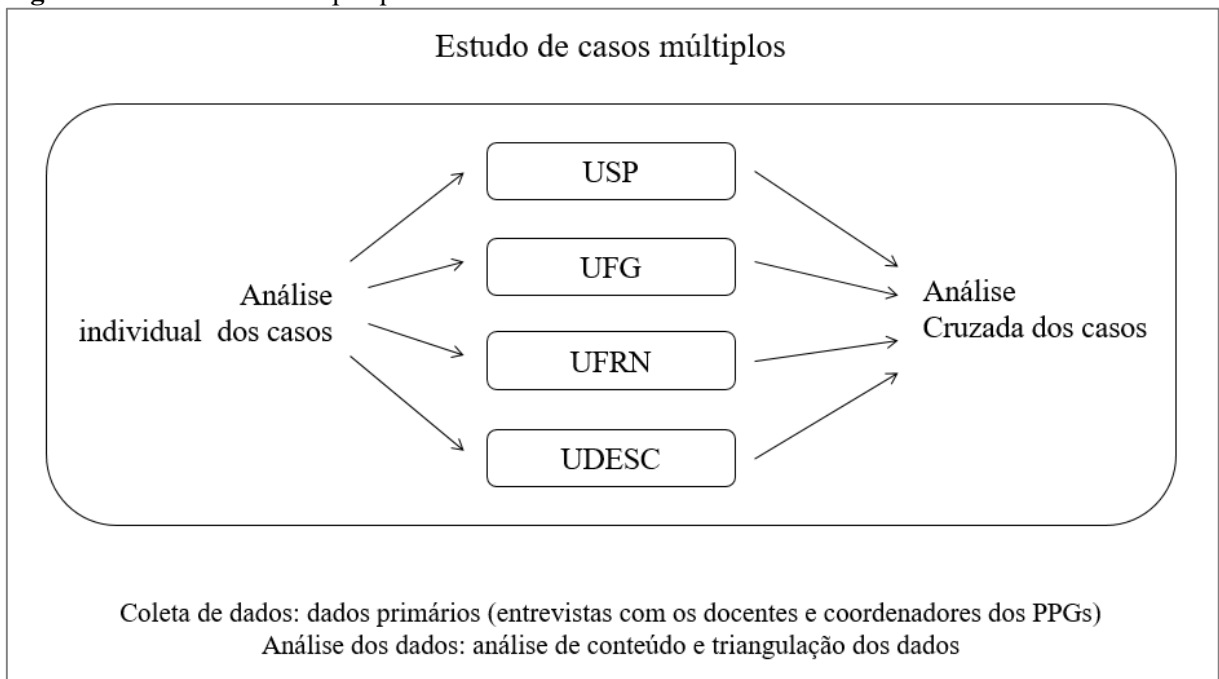
3.3 Técnicas de análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos a uma análise qualitativa com destaque para a análise de conteúdo, com vistas a proporcionar a interpretação das informações coletadas. Bardin (2011, p. 40) conceitua esse método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, de forma que o pesquisador possa inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio.

A operacionalização da análise de conteúdo seguiu as etapas indicadas por Bardin (2011), que compreenderam: a (i) pré-análise, isto é, organização, operacionalização e sistematização das informações obtidas por meio de anotações e entrevistas; (ii) a exploração ou análise do material tendo feito o uso de técnicas como a codificação e a categorização; (iii) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, trazendo a reflexão, embasada nas fontes empíricas, de modo a estabelecer as conexões entre a realidade e a fundamentação teórica.

As informações obtidas dos diferentes programas foram analisadas de forma cruzada, o que permitiu maior validade e confiabilidade dos dados coletados. A Figura 3 apresenta um breve fluxograma com o objetivo de ilustrar os procedimentos adotados.

Figura 3. Delineamento da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora.

A operacionalização da pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira etapa consistiu em identificar, a partir das falas dos entrevistados, como ocorre o processo de

inovação nos programas e como ele é aplicado na prática. Na segunda etapa, exploramos as colaborações e conexões externas, como parcerias e processos de internacionalização dos programas. Por fim, na terceira etapa, analisamos o impacto das políticas institucionais e a sustentabilidade financeira que viabilizam todo o processo dos programas.

3.4 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa, em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. Após a aprovação do projeto pelo CEP (parecer nº 6.699.977, de 13/03/2024), a coleta de dados foi iniciada.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas respectivas universidades. Os participantes receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) disponível no Apêndice B, que informava sobre a pesquisa, seus procedimentos e a natureza voluntária da participação. Após o esclarecimento de eventuais dúvidas, solicitou-se que os participantes manifestassem expressamente sua concordância. As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos participantes, e posteriormente transcritas para análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa foram organizados em três tópicos principais, o que facilita a compreensão progressiva do ambiente de orientação empreendedora no contexto da pós-graduação, de acordo com a operacionalização das três fases do estudo.

4.1 Inovação e aplicação prática das pesquisas

A criação de disciplinas voltadas para a inovação e empreendedorismo foi destacada como uma prática comum entre os PPGs. Programas como os da USP (Participante 1; Participante 2) e UFG (Participante; Participante 13) oferecem disciplinas focados em inovação e têm introduzido novas disciplinas e metodologias para promover essa agenda. A UDESC também está reformulando seu currículo para incorporar mais elementos inovadores (Participante 20). A crescente integração de disciplinas voltadas para inovação e empreendedorismo nos programas têm se destacado ao oferecer um leque diversificado de disciplinas e metodologias que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a proposição de soluções inovadoras para problemas complexos.

A colaboração entre docentes e a interação com o mercado são vistas como fundamentais para a inovação. Os PPGs da USP e da UFG destacam a importância de eventos

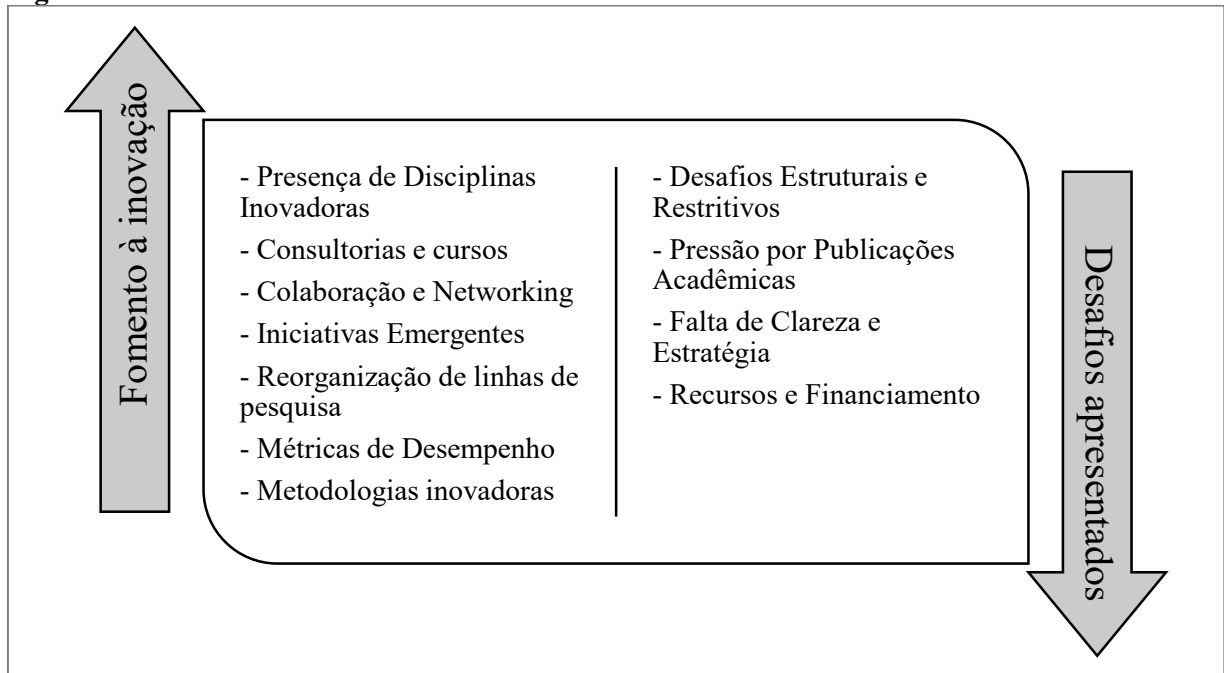
acadêmicos com a presença de convidados internacionais e consultorias como meios para fomentar a inovação (Participante 5; Participante 9). Essa tendência não apenas alinha os cursos de pós-graduação às demandas do mercado de trabalho, mas também contribui para o fortalecimento da cultura empreendedora nas universidades e para o desenvolvimento de um ecossistema de inovação.

Programas como o da USP e da UFG têm implementado métricas de desempenho e reorganizações de suas linhas de pesquisa para promover a inovação (Participante 6; Participante 13). Essas mudanças são frequentemente acompanhadas por um incentivo à participação em conferências internacionais e à integração com o meio empresarial. Além disso, o uso de metodologias inovadoras, como seminários dinâmicos e metodologias ativas, é uma prática emergente destacada por diversos participantes (Participante 12; Participante 20), onde são vistas como essenciais para criar um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades contemporâneas.

No entanto, os desafios estruturais enfrentados pelos programas de pós-graduação, como a pressão por publicações e a falta de financiamento, têm um impacto direto na formação de profissionais. Ao priorizar a produção de artigos acadêmicos, muitas vezes em detrimento de projetos práticos e inovadores, as instituições podem formar pesquisadores com dificuldades em aplicar seus conhecimentos em contextos reais. Essa dinâmica, somada à influência das métricas da CAPES, cria um ambiente que, embora valorize a produção acadêmica, pode limitar a formação de profissionais capazes de atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

A ausência de uma estratégia clara de inovação e de uma cultura institucionalizada que fomenta a criação e a implementação de novas ideias representam desafios adicionais para alguns programas, especialmente aqueles em fase de adaptação. Sem uma direção definida e um ambiente propício à experimentação, torna-se difícil promover a inovação de forma consistente, limitando o potencial de geração de conhecimento e o desenvolvimento de soluções para os problemas complexos da sociedade. A Figura 4 ilustra as iniciativas de fomento à inovação e desafios apresentados.

Figura 4. Fomentos comuns e os desafios abordados.



Fonte: dados da pesquisa.

Esses achados corroboram estudos anteriores que enfatizam a importância da integração entre ensino, pesquisa e o mercado para promover a inovação nas universidades (Matthew *et al.*, 2019). A criação de disciplinas focadas em inovação e a colaboração com o mercado são práticas alinhadas com as recomendações de estudos que destacam a necessidade de um ambiente acadêmico que estimule a criatividade e a aplicação prática do conhecimento (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Cvijić *et al.*, 2019). Por outro lado, as dificuldades relacionadas à pressão por publicações e falta de financiamento também estão alinhadas com estudos que discute os desafios enfrentados por instituições acadêmicas para equilibrar a produção científica com atividades inovadoras e empreendedoras (Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011; Hormiga *et al.*, 2017).

Em relação à aplicabilidade prática das pesquisas, observou-se uma tendência comum entre os PPGs das quatro universidades: a busca por alinhar as atividades acadêmicas com as demandas reais do mercado e da sociedade. Essa ênfase reflete um movimento crescente de aproximação entre o ambiente acadêmico e as necessidades do setor produtivo, embora os níveis de institucionalização dessas práticas variem entre as universidades.

Na USP, por exemplo, há uma forte orientação para que os discentes desenvolvam estudos de caso e projetos de intervenção que abordem problemas reais de empresas, o que contribui para a geração de impacto econômico, social e ambiental. Essa abordagem é evidenciada pelo Participante 4, que destacou a importância de preparar os discentes com ferramentas que possam ser aplicadas no mercado de trabalho: "Focar em disciplinas que

forneçam para esses discentes o ferramental que eles vão precisar para atuar no mercado de trabalho (...). A dissertação é só uma parte da formação dele dentro do programa".

De forma similar, a UDESC adota uma pedagogia orientada para a criação de entregáveis concretos, integrando teoria e prática desde as disciplinas iniciais: "os trabalhos que a gente está desenvolvendo nas disciplinas aqui na pós são sempre assim, com entregáveis para o mercado (...)" (Participante 22). Já na UFG, existe uma intenção de conectar a pesquisa acadêmica com problemas do mundo real e gerar soluções práticas, embora ainda haja desafios, como a ausência de políticas institucionais formalizadas para incentivar a pesquisa aplicada.

Além disso, a colaboração com o mercado e a comunidade é uma prática marcante em todas as universidades analisadas. Na USP, essa conexão é estável, com eventos como o *'Science Meets Business'*, que aproximam pesquisadores de potenciais usuários da pesquisa. Na UDESC, o envolvimento ativo em projetos de extensão e a criação de ferramentas como o *'ParticipACT'*¹ demonstram um compromisso com a inovação social e o desenvolvimento local. No entanto, na UFRN, os Participantes destacaram que a articulação com o mercado e a comunidade ainda enfrenta desafios, como a falta de uma política institucional clara.

Os principais desafios apontados pelos participantes incluem a necessidade de políticas institucionais mais robustas para incentivar a pesquisa aplicada e práticas inovadoras, a criação de novas métricas de avaliação que valorizem impactos práticos e não apenas publicações acadêmicas, e o fortalecimento da colaboração entre a academia e o setor produtivo. Na USP, um participante critica o foco excessivo nas métricas de avaliação da CAPES, que privilegiam a publicação de artigos científicos em detrimento de inovações que gerem impacto direto na sociedade: "O verdadeiro impacto é quando a pesquisa resulta em algo que vai para o mercado e gera efeitos positivos. Isso que é um impacto" (Participante 7). A burocracia também foi mencionada como um obstáculo, especialmente na UFRN, onde o impacto dos Comitês de Ética² foi destacado como um fator que dificulta a realização de pesquisas aplicadas. Para sintetizar as principais práticas e desafios dentro dos programas, o Quadro 6 foi elaborado.

¹ O aplicativo foi desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologias de Gestão (LabGES), grupo de pesquisa do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (Esag) da UDESC, em parceria com a Universidade de Bologna, Itália (Unibio). A plataforma inclui um sistema de *crowdsensing* – técnica de coleta de dados e informação, utilizada em aparelhos móveis como smartphones. Ele recebeu aprovação do *Living Lab* Florianópolis para ser integrado à ouvidoria municipal

² O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Capítulo VII.2 da Resolução Nº 466/2012).

Quadro 6. Ações desenvolvidas voltadas para a aplicação prática das pesquisas.

| Universidade | Práticas Comuns | Desafios Abordados |
|---------------------|--|--|
| USP | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de estudos de caso e projetos de intervenção que abordam problemas reais de empresas. - Organização de eventos como o "<i>Science Meets Business</i>". - Participação em cursos, workshops e programas incentivados por políticas públicas. - Conexão forte com o mercado, com ênfase em gerar impacto econômico, social e ambiental. | <ul style="list-style-type: none"> - Falta de incentivos institucionais para pesquisa aplicada devido ao foco da CAPES em publicações científicas. - Necessidade de flexibilização na oferta de disciplinas para melhor atender às necessidades dos discentes. - Métricas de avaliação ainda concentradas no fator de impacto das revistas, em detrimento de impacto prático. |
| UDESC | <ul style="list-style-type: none"> - Integração constante entre teoria e prática nas disciplinas e projetos. - Envolvimento ativo em projetos de extensão e criação de aplicativos como o ParticipACT. - Foco na inovação social com iniciativas como o Observatório de Inovação Social de Florianópolis. | <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de uma política estruturada para promover inovação empresarial de forma mais sistemática. |
| UFG | <ul style="list-style-type: none"> - Liberdade acadêmica e busca individual por novos métodos de pesquisa, como técnicas modernas de coleta e análise de dados. - Planejamento estratégico com ênfase na inovação. - Colaboração ativa entre docentes para compartilhar práticas inovadoras. | <ul style="list-style-type: none"> - Falta de clareza e estrutura nas práticas inovadoras. - Necessidade de maior integração entre as diferentes linhas de pesquisa do programa. |
| UFRN | <ul style="list-style-type: none"> - Existência de iniciativas e projetos inovadores, embora fragmentados. - Foco em inovação no serviço público e disciplinas relacionadas. | <ul style="list-style-type: none"> - Falta de políticas institucionais claras para fomentar a inovação. - Dificuldades burocráticas, como a aprovação em Comitês de Ética, limitando a pesquisa aplicada. - Necessidade de maior investimento e estruturação para fomentar a inovação de forma mais sistemática. |

Fonte: dados da pesquisa.

As buscas por aplicação prática das pesquisas pelos PPGs vão de encontro com estudos anteriores que destacam a importância da orientação empreendedora nas universidades para promover a inovação e a relevância das pesquisas acadêmicas no mercado. Segundo Cvijić *et al*, (2019) e Todorovic e Suntornpithug (2011), universidades com uma forte orientação empreendedora tendem a ter maior interação com stakeholders externos e desempenho superior em termos de comercialização de inovações. Além disso, Hormiga *et al*, (2017) e Copelli *et al*, (2022) ressaltam que o compartilhamento de conhecimento e a criação de ambientes colaborativos são fundamentais para o desenvolvimento de competências empreendedoras nos discentes.

4.2 Parcerias com organizações externas e visibilidade dos Programas

No cenário de parcerias nacionais, a USP se destaca por iniciativas que buscam parcerias inovadoras, abrangendo diversos setores. O Participante 2 destaca a colaboração com startups de *Deep Tech* e projetos de *Open Innovation*, que representam uma forte conexão com o setor privado, especialmente em áreas emergentes como tecnologia e inovação digital. Essa abordagem é considerada essencial para expandir as fronteiras do conhecimento e aplicar descobertas acadêmicas em contextos reais: "Estamos constantemente buscando novas parcerias que possam traduzir a pesquisa acadêmica em soluções práticas para o mercado" (Participante 2).

Outro aspecto importante é descrito pelo Participante 5, que descreve o papel do docente na FEA como empreendedor, buscando ativamente parcerias com empresas e projetos que, embora burocráticas, geram benefícios substanciais para a pesquisa. A descrição de sua abordagem ao desenvolvimento de projetos com empresas como Petrobras e ISA CTEEP exemplifica a busca por fontes alternativas de financiamento e a valorização de problemas práticos da indústria como motores da pesquisa acadêmica. Ele reforça que o docente "tem que vender o seu peixe", indicando uma cultura de iniciativa e exploração de novas oportunidades.

Por outro lado, o Participante 4 menciona colaborações com instituições governamentais e órgãos reguladores, que são vitais para financiar pesquisas e garantir que os resultados sejam aplicados em políticas públicas e regulamentações. Essas parcerias, embora mais tradicionais, são fundamentais para a sustentabilidade do PPG e para a formação de discentes que compreendam as demandas do setor público. Um desafio identificado, especialmente pelo Participante 5, é a burocracia envolvida na formalização dessas parcerias. Ele observa que "a complexidade burocrática muitas vezes atrasa o andamento dos projetos", o que pode desestimular a formação de novas colaborações.

A UFG apresenta um panorama distinto, com maior ênfase nas parcerias com o setor público, embora as parcerias privadas também estejam presentes, especialmente em áreas de tecnologia. O Participante 6 menciona a colaboração com instituições federais como o CNPq e a CAPES, essenciais para o financiamento da pesquisa e a garantia da relevância social dos projetos desenvolvidos. No entanto, há também exemplos de parcerias privadas, como mencionado pelo Participante 8, que destaca a colaboração com empresas locais de tecnologia: "Embora nossa principal fonte de financiamento seja pública, temos buscado

ativamente colaborações com empresas de tecnologia, o que nos permite aplicar nossas pesquisas em um contexto mais dinâmico e inovador".

Todavia, a dificuldade em estabelecer parcerias mais sólidas com o setor privado é um desafio constante nesse Programa. O Participante 8 observa que "as empresas privadas locais ainda relutam em investir em pesquisas acadêmicas, preferindo colaborar com universidades maiores", o que limita o potencial de inovação do PPG.

Na UFRN, as parcerias com o setor público também predominam, refletindo a natureza das pesquisas desenvolvidas e a principal fonte de financiamento. O Participante 14 destaca a forte colaboração com órgãos governamentais, como ministérios e tribunais, essenciais para o financiamento e a implementação de projetos que atendem a demandas públicas específicas. Ele ressalta que "essas parcerias permitem que nossas pesquisas tenham um impacto direto nas políticas públicas e no desenvolvimento regional". As parcerias privadas, no entanto, são mais limitadas. O Participante 17 menciona que as colaborações com o setor privado são pontuais e geralmente baseadas em projetos específicos ou consultorias. "Embora tenhamos algumas iniciativas privadas, elas não são tão robustas quanto as parcerias públicas, limitando nosso alcance em termos de inovação aplicada".

Um dos principais desafios identificados na UFRN é a falta de incentivo para buscar ativamente colaborações com o setor privado. O Participante 18 observa que "a dependência do financiamento público nos deixa em uma posição mais conservadora, menos propensa a explorar oportunidades de mercado", o que pode restringir a capacidade do PPG de gerar inovações disruptivas.

A UDESC apresenta um equilíbrio interessante entre parcerias públicas e privadas, com uma ênfase notável em colaborações inovadoras e não convencionais. Participante 21 destaca a colaboração com associações e federações de indústrias, como a ACATE e a FIESC, que representam uma conexão direta com o setor industrial. Essas parcerias são vistas como vitais para a aplicação prática das pesquisas e para o desenvolvimento de inovações que atendam às demandas da indústria: "essas colaborações nos permitem estar na vanguarda da pesquisa aplicada, sempre em sintonia com as necessidades do mercado" (Participante 21).

Além disso, a UDESC também mantém parcerias significativas com instituições públicas, como mencionadas pelo Participante 19, que cita colaborações com órgãos de segurança pública para a oferta de cursos especializados. Ele destaca que "essas parcerias não apenas financiam nossos programas, mas também nos permitem aplicar o conhecimento acadêmico em contextos de alta relevância social". Um dos desafios apontados nesse Programa, especialmente pelo Participante 22, é a informalidade de muitas dessas parcerias.

"Embora tenhamos uma forte cultura de colaboração, muitas dessas parcerias são baseadas em iniciativas individuais e não estão formalizadas, o que pode limitar sua continuidade e impacto".

Em termos de predominância, as parcerias públicas são mais comuns em todos os PPGs analisados, especialmente na UFRN e UFG, onde o financiamento público é a principal fonte de recursos. No entanto, há uma tendência crescente de buscar parcerias privadas, especialmente na USP e UDESC, onde há um maior foco em inovação aplicada e colaboração com a indústria. O Quadro 6 traz um panorama das parcerias mencionadas em cada instituição.

Quadro 6. Parcerias estabelecidas pelos PPGs

| Universidade | Acadêmicas e Científicas | Governamentais e Públicas | Empresariais | Outras |
|---------------------|---|--|--|--|
| USP | <ul style="list-style-type: none"> - Escola Paulista de Medicina (UNIFESP) - FAPESP - INOVA USP - CEPID ARIES - BRIDGE - FIA - FUSP | <ul style="list-style-type: none"> - Governo do Estado de São Paulo | <ul style="list-style-type: none"> - Petrobras - Liga Ventures - ISA CTEEP - CEITEC - SUPERA Parque - SEBRAE | <ul style="list-style-type: none"> - Empresas associadas ao convênio individual |
| UFG | <ul style="list-style-type: none"> - UNB - USP - UFV - UFU - UEL - UFRGS - ITA - FGV - ANPAD - ANEGEPE - FUNAP - FAPEG - UNINOVE | <ul style="list-style-type: none"> - Ministério da Saúde - Ministério da Educação - Governo do Estado de Goiás - Controladoria Geral do Estado de Goiás - Tribunal de Contas dos Municípios | <ul style="list-style-type: none"> - SEBRAE - SENAI - SENAC | <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo com a Índia - EJEP |
| UFRN | <ul style="list-style-type: none"> - Instituto Metrópole Digital (IMD) - CNPq - CAPES - MINTER e DINTER com UFRPE, UPE, UFPA, IFMT, IFRN - FAPERN | <ul style="list-style-type: none"> - Ministério Público - Ministério do Meio Ambiente - Tribunais | <ul style="list-style-type: none"> - Dell - Lenovo | <ul style="list-style-type: none"> - Consultorias Privadas |

| Universidade | Acadêmicas e Científicas | Governamentais e Públicas | Empresariais | Outras |
|--------------|--|--|--------------------|--|
| UDESC | - Universidades nacionais e internacionais | - Tribunal de Contas do Estado - Tribunal de Justiça de Santa Catarina - Controladoria Geral do Estado - Supremo Tribunal Federal - Secretaria de Administração Prisional - Polícia Militar - Corpo de Bombeiros | - ACATE - FIESC | - Algumas organizações civis e associações de classe |

Fonte: dados da pesquisa.

Uma similaridade marcante entre os PPGs é a percepção da importância das parcerias para a geração de inovação e a aplicação prática das pesquisas. Todos os participantes reconhecem que essas colaborações são essenciais para conectar a academia com o mercado e as demandas da sociedade. Apesar das práticas inovadoras, os desafios são significativos, especialmente em relação à formalização e institucionalização das parcerias. O Participante 7, por exemplo, criticou a desconexão entre as exigências acadêmicas tradicionais e as contribuições práticas para o mercado, ao relatar que um pós-doutorando, CEO de uma empresa bilionária, foi avaliado apenas pela publicação de um artigo A4. Esse exemplo sugere que o sistema acadêmico ainda subestima as conexões com o mercado e a inovação prática.

Além disso, as entrevistas revelaram que as parcerias com a indústria muitas vezes dependem mais do esforço individual dos docentes do que de uma estratégia institucional coesa. O Participante 13 afirmou que "as parcerias que temos são via projeto de pesquisa" indicando a ausência de uma estrutura formal para sustentar colaborações mais sólidas e contínuas. Entre os desafios, destaca-se a burocracia envolvida na formalização das parcerias, onde a complexidade dos processos pode atrasar ou até impedir o andamento dos projetos. Além disso, a dependência do financiamento público é vista como uma limitação para a busca de colaborações mais ousadas e inovadoras, um problema especialmente notado na UFRN.

A análise dos resultados revela uma consonância com estudos anteriores, confirmando a importância das parcerias na promoção da inovação e da orientação empreendedora nos PPGs. A literatura destaca que as parcerias público-privadas são importantes para transformar o conhecimento acadêmico em valor econômico e social (Cvijić *et al*, 2019; Todorovic; Suntornpithug, 2011). Os desafios burocráticos e a necessidade de institucionalizar parcerias são amplamente discutidos na literatura, sendo apontados como obstáculos para a inovação e

a colaboração eficaz entre a academia e o setor produtivo (Copelli *et al*, 2022; Hormiga *et al*, 2017).

As parcerias internacionais emergem como um dos principais motores da inovação nos Programas investigados, revelando-se fundamentais para a inserção dos PPGs em redes globais de conhecimento. Os docentes dos PPGs destacam a mobilidade acadêmica — tanto de docentes quanto de discentes — como uma estratégia central para a internacionalização e, conseqüentemente, para a promoção da inovação. O Participante 2, por exemplo, sublinha a importância da criação de redes de pesquisa com parceiros internacionais, afirmando que "a gente fomenta bastante [...] a criação de redes de pesquisa [...] com parceiros internacionais". Este enfoque é corroborado por iniciativas como a oferta de programas de duplo diploma e a realização de cursos com docentes estrangeiros, práticas comuns no PPG da USP, que busca aumentar sua visibilidade e conectar-se com uma rede global de conhecimento.

Por outro lado, as parcerias internacionais também são vistas como um catalisador para a inovação, promovendo a busca por novas oportunidades. Na UDESC, por exemplo, o Participante 22 menciona que a criação de disciplinas de internacionalização com a participação de docentes estrangeiros tem gerado parcerias e publicações conjuntas, destacando que "foi criada uma disciplina, seminários de internacionalização... que isso tem resultado em várias outras parcerias, publicações em conjunto". Esta abordagem revela um esforço consciente de integrar a pesquisa local com as dinâmicas globais, ampliando o alcance e a relevância dos estudos realizados.

Embora as iniciativas de internacionalização sejam amplamente reconhecidas como essenciais, os PPGs enfrentam desafios significativos na implementação dessas práticas. Na UFG, por exemplo, o Participante 13 destaca a falta de uma política institucionalizada de internacionalização, apontando que "não tem uma política de internacionalização consolidada. Temos várias ações, mas elas partem de docentes e isso é muito desequilibrado, não é homogêneo". Esta fragmentação das iniciativas reflete uma limitação estrutural que impede a plena realização do potencial inovador das parcerias internacionais.

Além disso, há uma crítica recorrente quanto à visão limitada da internacionalização, que muitas vezes se resume a publicações conjuntas e visitas a universidades estrangeiras. O Participante 7 da USP critica essa abordagem, afirmando que "você vai publicar com quem nessa universidade? Com o docente que publica, não vai conversar com... Não vai publicar com um docente de mercado". Esta crítica sugere que, embora as parcerias acadêmicas sejam valorizadas, há uma lacuna na integração com o mercado e setores não acadêmicos, o que poderia enriquecer as práticas de inovação.

Nos programas que ainda estão em fase de consolidação, como é o caso da UFG e da UFRN, a internacionalização tende a ser uma prioridade secundária. O Participante 13 da UFG reconhece que "a internacionalização, ela é para sair na nota 7; nota 6. Então, isso não está no nosso foco nesse momento, porque somos um programa de consolidação". Essa perspectiva reflete um dilema comum entre os PPGs em desenvolvimento: a necessidade de equilibrar a consolidação interna com a expansão internacional. Esta tensão entre prioridades pode limitar o impacto das parcerias internacionais na promoção da inovação, especialmente em programas que ainda buscam se firmar no cenário acadêmico nacional.

No entanto, apesar desses obstáculos, há um reconhecimento generalizado da importância das iniciativas internacionais. O Participante 14 da UFRN enfatiza que "de fato, é algo que a gente precisa, que a gente tem que investir, que a gente tem que gastar um tempo, a gente tem que demonstrar esforços em prol disso", destacando a internacionalização como um caminho necessário para elevar a qualidade e a visibilidade do programa.

Ao comparar os diferentes PPGs, a mobilidade acadêmica e a criação de redes internacionais são pontos comuns entre os programas, evidenciando um esforço conjunto para ampliar a visibilidade global. Na UDESC, por exemplo, a formalização de convênios com universidades estrangeiras é vista como uma estratégia eficaz para aumentar a inserção internacional do programa, conforme mencionado pelo Participante 23: "Nós assinamos em paralelo os convênios... temos esse trânsito de docentes nossos e do exterior, vindo aqui e indo pra lá".

Por outro lado, as divergências surgem na forma como cada programa lida com os desafios da internacionalização. Na USP, onde o programa já possui uma estrutura consolidada, a ênfase está na expansão das parcerias e na ampliação da visibilidade internacional. Já na UFG e na UFRN, a internacionalização ainda é vista como uma meta a ser alcançada, mas que enfrenta obstáculos devido à falta de uma política institucionalizada e ao foco na consolidação interna.

As parcerias públicas predominam nos PPGs analisados, especialmente aquelas estabelecidas com universidades e instituições de pesquisa. Essas parcerias são vistas como fundamentais para a promoção da inovação, permitindo o acesso a novos recursos, conhecimentos e redes de pesquisa. O Participante 22 da UDESC destaca que "nosso planejamento estratégico apontou para isso, e conseqüentemente a gente vem nos envolvendo em ações nesse sentido", evidenciando a importância das colaborações acadêmicas para o crescimento do programa. Entretanto, a integração com o mercado e com setores não acadêmicos ainda é limitada, conforme apontado pelo Participante 7 da UFRN. Esta limitação

pode restringir o potencial de inovação dos PPGs, uma vez que as práticas de mercado muitas vezes trazem perspectivas e desafios diferentes dos encontrados no ambiente acadêmico.

Fica evidente, que a internacionalização da educação superior não apenas amplia as oportunidades de colaboração e intercâmbio, mas também enriquece o ambiente acadêmico, trazendo novas perspectivas e abordagens para a resolução de problemas. Além disso, a internacionalização promove a diversidade e a inclusão de múltiplas vozes no debate acadêmico, o que é essencial para a inovação. Por outro lado, a fragmentação das ações internacionais observada na UFG e na UFRN reflete a falta de uma estrutura institucional sólida para promover a internacionalização, corroborando os argumentos de que, sem um suporte adequado, as iniciativas internacionais tendem a ser incipientes e limitadas.

4.3 Impacto das políticas institucionais e financiamento

Entre as instituições, uma tendência comum é o reconhecimento do esforço institucional em promover a inovação e o empreendedorismo. Na USP, há um consenso sobre o ambiente propício criado para essas atividades, como destacado pelo Participante 2: "A reitoria atual é muito focada na questão da inovação, muito aberta para parcerias com a universidade-empresa". Esse apoio institucional é percebido como um facilitador para que a USP mantenha sua posição de pioneira no cenário acadêmico.

A USP possui uma visão empreendedora clara, que antecipa tendências e direciona seus programas para o futuro. O Participante 5 reforça essa visão ao afirmar que "a USP cria o futuro", destacando a capacidade da instituição de influenciar políticas nacionais, como as da CAPES, para incluir inovação e impacto como critérios de avaliação. Essa orientação é vista como um elemento que fortalece a posição da USP e seus PPGs no cenário acadêmico nacional e internacional.

Similarmente, na UFG, os participantes reconhecem um sistema institucional estruturado, que, apesar da burocracia, é funcional e facilita as parcerias. O Participante 9 menciona que "há um bom estímulo" e que a universidade apoia ativamente a participação em eventos, refletindo uma visão positiva das políticas institucionais. O Participante 10 reforça essa visão positiva, descrevendo a UFG como uma instituição que facilita a vida dos gestores e coordenadores, especialmente no que se refere à agilidade em processos e abertura para parcerias com entidades externas. Ele menciona que a universidade é "muito tranquila" para fazer convênios e parcerias, citando exemplos específicos que demonstram o apoio institucional na promoção da inovação e do empreendedorismo.

Na UFRN, o engajamento da instituição em promover a inovação é evidenciado por iniciativas como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O Participante 17 observa que "a universidade tem muito incentivo e está na pauta zero da universidade, investimento em inovação e empreendedorismo", reforçando a percepção de que as políticas são direcionadas para o fortalecimento do ambiente inovador. Essa perspectiva é corroborada pelo Participante 14, que menciona iniciativas específicas como o edital "Mães Pesquisadoras³", que demonstra um comprometimento institucional com a inclusão e o apoio a pesquisadores em contextos específicos.

Na UDESC, os incentivos financeiros e a liberdade dada aos programas de pós-graduação são valorizados. O Participante 19 destaca que "a gente é muito mais livre, porque a gente é universidade pública", embora reconheça que esse excesso de liberdade pode, em alguns casos, ser um desafio. O Participante 21 adota uma postura mais positiva, elogiando a UDESC por seus muitos programas de apoio à pesquisa e pela disponibilidade de bolsas e editais. Ele considera que o apoio institucional da universidade impacta significativamente a pesquisa e o desenvolvimento dos programas de pós-graduação: "Eu vejo com bons olhos muitas das políticas da universidade. Eu acho que a UDESC é uma das poucas universidades que têm muitos programas de apoio à pesquisa".

Apesar das tendências comuns, cada instituição enfrenta desafios específicos, muitas vezes relacionados à burocracia e à distribuição de recursos. Na USP, embora a orientação empreendedora seja clara, a burocracia é vista como um obstáculo. O Participante 1 aponta que existem processos formais que "perdem um pouco a atratividade", sugerindo que a estrutura normativa da universidade, embora necessária, pode, em alguns casos, limitar a agilidade dos programas de pós-graduação. Ele menciona um caso específico em que a burocracia para credenciamento de um curso foi um empecilho, refletindo uma percepção de que, em certos momentos, o equilíbrio entre normas e flexibilidade é precário.

Na UFG, o processo burocrático é descrito como rigoroso, mas não um entrave significativo, desde que as etapas sejam seguidas corretamente. O Participante 8 aponta para um processo institucional rigoroso e estruturado que, embora não seja considerado um entrave, segue um "rito" que pode ser percebido como menos automático e potencialmente moroso, reconhecendo que a burocracia não impede o progresso, desde que as regras sejam respeitadas.

³ A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa (Propesq), lançou o primeiro edital voltado às mães pesquisadoras, para apoio a projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação. A iniciativa tem o intuito de garantir oportunidades para a progressão e permanência das mães na carreira científica, cuja trajetória sofre impactos nos anos seguintes ao nascimento ou à adoção dos filhos.

A UFRN enfrenta críticas mais severas em relação à distribuição de recursos. O Participante 15 expressa que "muitas vezes o fomento que chega para ser rateado aqui, a gente sente que não é justo", indicando uma percepção de desigualdade que pode prejudicar programas menos consolidados. O Participante 16 reforça essa crítica, apontando uma falta de equidade nas políticas institucionais.

Na UDESC, a burocracia é um desafio reconhecido, mas administrável. O Participante 20 critica as políticas de financiamento, que ele considera genéricas e não suficientemente específicas para atender às necessidades dos diferentes programas. Ele sugere que "simplificar normativas, apoiar a produção científica, dar mais suporte" seria benéfico para a gestão dos programas.

As políticas institucionais nas universidades analisadas têm um impacto significativo no desenvolvimento e na gestão dos PPGs, com uma influência direta na capacidade de inovação e na orientação empreendedora dos programas. O apoio institucional é amplamente reconhecido como positivo, mas desafios como burocracia e distribuição desigual de recursos emergem como áreas que precisam de aprimoramento. Além disso, os participantes mencionam que a intensidade desses apoios pode variar conforme os gestores, sugerindo que a eficácia das políticas institucionais é influenciada pela liderança em cargos chave.

Na USP, a necessidade de equilibrar normas e flexibilidade é evidente, enquanto na UFG, a manutenção de processos burocráticos eficazes, mas não inibidores, é crucial. A UFRN, por sua vez, precisa enfrentar questões de equidade na distribuição de recursos, e a UDESC poderia se beneficiar de políticas mais específicas e adaptadas às necessidades dos seus programas. Portanto, embora as políticas institucionais estejam bem alinhadas com os objetivos de inovação e empreendedorismo, ajustes específicos em cada instituição são necessários para garantir que esses objetivos sejam plenamente alcançados, promovendo um ambiente acadêmico justo, ágil e eficiente.

Além de abordar como as políticas institucionais da universidade afetam o desenvolvimento e a gestão dos PPGs, oferecendo uma visão sobre as influências externas que moldam a capacidade do programa de inovar e estabelecer parcerias, a análise das fontes de financiamento e das estratégias de captação de recursos nos Programas revela tanto tendências comuns quanto práticas específicas que variam de acordo com o contexto institucional e as características dos programas.

Uma característica central entre os programas analisados é a dependência de agências de fomento federais e estaduais, como CAPES, CNPQ e Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa (como a FAPESP, FAPEG e FAPESC), que constituem as principais fontes de

financiamento para projetos de pesquisa, bolsas de estudo e outras atividades acadêmicas. Isso é evidenciado, por exemplo, pelo participante da UDESC, que aponta que os "grandes financiadores são esses: CAPES, CNPQ e Fundação [FAPESC], que acabam incentivando o mesmo" (Participante 20).

Outro ponto comum é a busca ativa por editais e a captação de recursos através de parcerias, tanto públicas quanto privadas. Na USP, um Participante destaca que, além das fontes tradicionais, há incentivo para convênios com instituições privadas, o que permite que haja "apoio à pesquisa, mas de uma entidade privada, não um órgão de fomento à pesquisa exclusivamente" (Participante 4). Essa prática também é observada na UDESC, onde parcerias com tribunais de contas e de justiça são utilizadas para financiar atividades que editais públicos não cobrem, como participação em eventos internacionais (Participante 21; Participante 22).

Cada programa desenvolve práticas específicas para maximizar suas fontes de financiamento, muitas vezes adaptando suas estratégias de acordo com as oportunidades e limitações impostas pelo contexto local. Na UFRN, por exemplo, uma estratégia mencionada envolve a criação de parcerias interinstitucionais, como MINTER e DINTER⁴, que não só fortalecem as colaborações, mas também proporcionam uma fonte importante de recursos. "As parcerias institucionais, interinstitucionais, MINTER e DINTER... têm sido fontes básicas" para a manutenção do programa (Participante 15).

Na UDESC, destaca-se o PAP (Programa de Apoio a Projetos), financiado pela FAPESC, que fornece um recurso fixo e regular para os grupos de pesquisa. Este recurso é distribuído de forma proporcional à produção acadêmica, garantindo um financiamento contínuo e sustentável para os grupos mais produtivos. Um Participante revela que "não tem falta de recursos" e que "tem grupos que não gastam recursos", demonstrando uma situação de relativa abundância em termos de financiamento (Participante 22). Outro exemplo é a USP, que dispõe de fontes específicas para financiar eventos como congressos, além de programas de internacionalização que permitem a mobilidade de docentes e estudantes, promovendo uma maior inserção internacional (Participante 3).

Apesar das práticas eficazes de captação de recursos, os PPGs enfrentam desafios significativos, especialmente relacionados à limitação de recursos estaduais e à burocracia

⁴ Os MINTER e DINTER – CAPES/SETEC são programas de apoio à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* interinstitucionais para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e têm como objetivo viabilizar a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes e técnicos administrativos estáveis das Instituições de Ensino Superior pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CAPES).

envolvida na gestão dos fundos. Na UFG, um Participante ressalta que, embora o programa conte com recursos de projetos ministeriais, "o financiamento da própria CAPES, que é aquela cota de questão por programa, é muito baixo, isso não dá pra custear" (Participante 10). Essa insuficiência de financiamento federal é uma preocupação constante, especialmente quando comparada à necessidade crescente de recursos para expandir e sustentar as atividades dos programas.

Além disso, há uma clara desigualdade no acesso ao financiamento entre diferentes áreas do conhecimento. Na UFG, um Participante observa que as ciências humanas e sociais aplicadas são frequentemente marginalizadas nos editais estaduais, o que limita a capacidade dos pesquisadores de captar recursos adequados. Ele aponta que "existe uma limitação de fomento das fundações a nível de estado", o que resulta em um cenário de escassez de recursos para áreas consideradas periféricas (Participante 11).

Outro desafio crítico é a dificuldade de acesso a eventos internacionais devido à falta de verba para custeio de passagens e inscrições. Na UFRN, os docentes enfrentam a necessidade de financiar suas próprias participações em conferências internacionais, o que limita a disseminação e o impacto de suas pesquisas. "A gente aprova os artigos, mas não tem verba... a gente tem que tirar do próprio bolso" (Participante 14).

A análise das principais fontes de financiamento e estratégias de captação de recursos nos PPGs revela que, embora existam tendências comuns, como a dependência de agências federais e estaduais e a busca ativa por parcerias, cada programa desenvolve estratégias específicas conforme suas necessidades e contextos locais. Contudo, os desafios enfrentados, como a limitação de recursos e a burocracia, impõem restrições significativas que afetam a capacidade de crescimento e inovação dos programas, especialmente nas áreas menos favorecidas e na participação em eventos internacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar os métodos e estratégias utilizados na implementação da orientação empreendedora nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração. Os resultados indicam que, embora todos os programas analisados apresentem iniciativas voltadas para a inovação e o empreendedorismo, há uma variabilidade significativa na efetividade e abrangência dessas práticas, refletindo tanto as características institucionais quanto as visões dos docentes envolvidos.

Em termos de mobilização de pesquisa, identificou-se que os programas que se destacam são aqueles que conseguem envolver partes externas interessadas desde as fases

iniciais da pesquisa, garantindo uma aplicação prática mais eficaz dos resultados. No entanto, esse engajamento ainda é fragmentado em alguns contextos, como observado na UFRN, onde a dependência do financiamento público e a falta de parcerias robustas com o setor privado representam desafios a serem superados. A UDESC, por outro lado, mostrou uma abordagem mais diversificada, com flexibilidade em suas práticas de colaboração e financiamento, embora ainda dependa significativamente das iniciativas individuais dos docentes.

A busca por novas oportunidades e abordagens inovadoras, também apresenta variações. Na USP, por exemplo, existe uma tensão entre o enfoque tradicional nas métricas acadêmicas e a necessidade de maior integração com o mercado e incentivo à inovação prática. Esse cenário reflete a necessidade de uma mudança paradigmática que valorize igualmente o conhecimento prático e a inovação acadêmica. A UFRN, em contrapartida, avança em direção a práticas inovadoras, mas enfrenta barreiras institucionais e limitações de recursos que dificultam a plena realização dessa dimensão.

A USP e a UDESC mostraram iniciativas de colaboração com a indústria mais robustas, com parcerias diversificadas e eficazes, enquanto a UFRN ainda está em processo de fortalecimento dessas interações. A UFG, por sua vez, apresenta um cenário mais fragmentado, com alguns docentes adotando uma postura inovadora e outros permanecendo em abordagens mais tradicionais.

Embora as políticas das universidades tenham sido geralmente vistas como facilitadoras da inovação, a burocracia e a desigualdade na distribuição de recursos foram apontadas como barreiras significativas. A UFG e a USP, por exemplo, apresentaram percepções positivas sobre o apoio institucional, mas também destacaram a influência dos gestores e a necessidade de maior flexibilidade nas políticas para maximizar seu potencial empreendedor.

A implementação da orientação empreendedora nos programas de pós-graduação em administração é um processo multifacetado que envolve tanto avanços quanto desafios. A efetividade dessas iniciativas depende não apenas das características institucionais e do apoio das políticas universitárias, mas também do engajamento e da visão dos docentes. Para fortalecer a orientação empreendedora nos programas, é fundamental que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas institucionais mais claras e flexíveis, que promovam a colaboração entre a academia e o setor privado, e que invistam na formação de pesquisadores e docentes com perfil empreendedor.

Pesquisas futuras devem abordar também a visão dos estudantes sobre a efetividade da orientação empreendedora em suas carreiras, bem como investigar de forma aprofundada os

fatores que influenciam a decisão dos pesquisadores em estabelecer parcerias com o setor privado e avaliar o impacto das parcerias na formação de profissionais e na geração de inovação. Ao investir em iniciativas que promovam a inovação e o empreendedorismo, as instituições de ensino superior podem contribuir significativamente para o desenvolvimento econômico e social do país.

REFERÊNCIAS

- ABIDI, O.; NIMER, K.; BANI-MUSTAFA, A. **Relationship between faculty characteristics and their entrepreneurial orientation in higher education institutions in Kuwait.** *Journal of Innovation and Entrepreneurship* 11, p. 12 (2022). <https://doi.org/10.1186/s13731-022-00206-7>.
- ADEDOYIN, O. B.; SOYKAN, E. **Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities.** *Interactive Learning Environments* (2020). <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>.
- AGA, M. K. **The mediating role of perceived behavioral control in the relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions of university students in Ethiopia.** *Journal of Innovation and Entrepreneurship* 12, p. 32 (2023). <https://doi.org/10.1186/s13731-023-00297-w>.
- ALMASRI, O.; AHMAD, A. **Intrapreneurial behaviors and innovative performance: The moderating role of employees' characteristics in commercial banks.** *Accounting* 6(6), p. 1007–1020 (2020). <https://doi.org/10.5267/j.ac.2020.7.018>.
- ANDERSON, B. S.; KREISER, P. M.; KURATKO, D. F.; HORNSBY, J. S.; ESHIMA, Y. **Reconceptualizing entrepreneurial orientation.** *Strategic Management Journal* 36(10), p. 1579–1596 (2015). <https://doi.org/10.1002/smj.2298>.
- BARROS, A. C. VIA participa do IV Encontro Internacional de Inovação na Educação – **Educação Fora da Caixa.** Disponível em: <https://via.ufsc.br/via-participa-do-iv-encontro-internacional-de-inovacao-na-educacao-educacao-fora-da-caixa/>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de L. A. Reto & A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIGNOTTI, A.; LE ROUX, I. **Which types of experience matter? The role of prior start-up experiences and work experience in fostering youth entrepreneurial intentions.** *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 26(6), p. 1181–1198 (2020). <https://doi.org/10.1108/IJEBR-10-2019-0577>.
- BOJKO, M. M.; KNAPIŃSKA, A.; TOMCZYŃSKA, A. **Academic entrepreneurship and the research productivity in Poland.** *Industry and Innovation* 28(4), p. 486–506 (2021). <https://doi.org/10.1080/13662716.2020.1753020>.

BOND, M. A.; BLEVINS, S. J. **Using faculty professional development to foster organizational change: A social learning framework.** *TechTrends* 64, p. 229–237 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00459-2>.

BRASIL JÚNIOR - **Confederação Brasileira de Empresas Juniores.** IES EMPREENDEDORAS 2023. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1V_WjFuZRhc0-9LBvNC_oLVcXt7gOf-OU. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRATIANU, C.; HADAD, S.; BEJINARU, R. (2020). **Paradigm shift in business education: A competence-based approach.** *Sustainability*, 12(4), 1348. <https://doi.org/10.3390/su12041348>.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de. **A Capes e suas Sete Décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil.** *Revista Brasileira de Pós-graduação - RBPG*, ISSN (online): 2358-2332, Brasília, v. 16, n. 36, p. 11-34, outubro 2020.

CEPTUREANU, E. G.; CEPTUREANU, S. I.; POPESCU, D. I. **Relationship between entropy, corporate entrepreneurship and organizational capabilities in Romanian medium sized enterprises.** *Entropy* 19, 448 (2017).

COPELLI, F. H. D. S.; ERDMANN, A. L.; SANTOS, J. L. G. D.; BACKES, D. S.; MARTINI, J. G. **Empreendedorismo e educação empreendedora no contexto da pós-graduação em enfermagem.** *Revista Gaúcha de Enfermagem* 43, e20200444 (2022).

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. **The influence of organization structure on the utility of an entrepreneurial top management style.** *Journal of Management Studies* 25(3), p. 217-234 (1988). <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00033.x>.

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. **A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior.** *Entrepreneurship: Theory & Practice* 16(1), p. 7-25 (1991).

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. **Strategic management of small firms in hostile and benign environments.** *Strategic Management Journal* 10(1), p. 75-87 (1989).

CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. **A relação universidade-empresa sob diferentes abordagens: da universidade empreendedora ao capitalismo acadêmico.** *Educação (Porto Alegre)* 40(1), p. 73-82, jan.-abr. 2017.

CVJIĆ, M.; TATARSKI, J.; KATIĆ, I.; VEKIĆ, A.; BOROCKI, J. **Entrepreneurial Orientation of Public Universities in Republic of Serbia-Empirical Study.** *Sustainability* 11, 1509 (2019). <https://doi.org/10.3390/su11061509>.

DAL-SOTO, F.; SOUZA, Y. S. DE; BENNER, M. **The Entrepreneurial Orientation in the Transformation of Universities.** *Brazilian Business Review* 18(3), p. 255–277, maio 2021a.

DAVIS, S. N.; JACOBSEN, S. K. (2014). **Curricular integration as innovation: Faculty insights on barriers to institutionalizing change.** *Innovative Higher Education*, 39, 17–31. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9254-3>.

ETZKOWITZ, H. **Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science.** *Minerva* 21(2), p. 198-233 (1983).

ETZKOWITZ, H. **Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university.** *Research Policy* 32(1), p. 109-121 (2003).

ETZKOWITZ, H. **Anatomy of the entrepreneurial university.** *Social Science Information* 52(3), p. 486-511 (2013).

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. **The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations.** *Research Policy* 29(2) (2000).

ETZKOWITZ, H.; GERMAIN-ALAMARTINE, E.; KEEL, J.; KUMAR, C.; SMITH, K. N.; ALBATS, E. **Entrepreneurial university dynamics: Structured ambivalence, relative deprivation and institution-formation in the Stanford innovation system.** *Technological Forecasting & Social Change* (2019).

FERNÁNDEZ-CRUZ, F. J.; RODRÍGUEZ-LEGENDRE, F. **The innovation competence profile of teachers in higher education institutions.** *Innovations in Education and Teaching International* (2021). <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031>.

GEORGE, B. A. (2011). **Entrepreneurial orientation: A theoretical and empirical examination of the consequences of differing construct representations.** *Journal of Management Studies*, 48(6), 1291- 1313. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.01004.x>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUERRERO-CANO, M.; KIRBY, D.; URBANO, D. **A literature review on entrepreneurial universities: an institutional approach.** Presented at the 3rd Conference of Pre-communications to Congresses. Business Economic Department, Autonomous University of Barcelona, Barcelona (2006).

GUERRERO-CANO, M.; URBANO, D.; CUNNINGHAM, J.; ORGAN, D. **Entrepreneurial universities in two European regions: A case study comparison.** *The Journal of Technology Transfer* 39(3), p. 415–434 (2014).

HAYAT, N.; RIAZ, M. T. **The entrepreneurial orientation can enhance the teacher performance in higher education.** *Revista Românească Pentru Educație Multidimensională* 3(8), p. 85–96 (2011).

HEINONEN, J.; TOIVONEN, J. **Approaching a deeper understanding of corporate entrepreneurship-focusing on co-evolutionary processes.** *Journal of Enterprising Culture* 15(2), p. 165–186 (2007).

- HITT, M. A.; IRELAND, D.; CAMP, M.; SEXTON, D. L. **Guest Editors' Introduction to the Special Issue Strategic entrepreneurship: entrepreneurial strategies for wealth creation.** *Strategic Management Journal* 22(6-7), p. 479-491 (2001). <https://doi.org/10.1002/smj.196>.
- HORMIGA, E.; DE SAÁ-PÉREZ, P.; DÍAZ-DÍAZ, N. L.; BALLESTEROS-RODRÍGUEZ, J. L.; AGUIAR-DIAZ, I. **The influence of entrepreneurial orientation on the performance of academic research groups: the mediating role of knowledge sharing.** *The Journal of Technology Transfer* 42(1), p. 10–32 (2017).
- JULIATTO, D. L.; QUEIROZ, A. H.; LEZANA, A. G. R. **A universidade empreendedora.** In: *Empreendedorismo, Inovação e Sustentabilidade: origem, evolução e tendências.* Laboratório de Empreendedorismo e Inovação, UFSC, 2017.
- KEARNEY, C.; HISRICH, R. D.; ROCHE, F.. **Public and private sector entrepreneurship: similarities, differences or a combination?** *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 16(1), 26–46, 2009.
- KEARNEY, C.; MEYNHARDT, T. **Directing corporate entrepreneurship strategy in the public sector to public value: Antecedents, components, and outcomes.** *International Public Management Journal*, 19(4), p. 543–572 (2016). <https://doi.org/10.1080/10967494.2016.1160013>.
- KLEIN, S. B.; PEREIRA, F. C. M. **Entrepreneurial university: conceptions and evolution of theoretical models.** *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 14(4), p. 20-35 (2020).
- KRABEL, S. **Are entrepreneurs made on campus? The impact of entrepreneurial universities and graduates' human capital on graduates' occupational choice.** *Journal of International Entrepreneurship*, 16(4), p. 456-485 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10843-017-0218-z>.
- LANGFORD, C. H.; HALL, J.; JOSTY, P.; MATOS, S.; JACOBSON, A. **Indicators and outcomes of Canadian university research: Proxies becoming goals?** *Research Policy*, 35, p. 1586-1598 (2006).
- LONGO, W. P. **Ciência e Tecnologia: evolução, inter-relação e perspectivas.** *Anais do 9º Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 1, p. 42 (1989).
- LUMPKIN, G. T.; DESS, G. G. **Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance.** *Academy of Management Review*, 21(1), p. 135-172 (1996). <https://doi.org/10.2307/258632>.
- MARMOLEJO, F. J.; GROCCIA, J. E. **Reimagining and redesigning teaching and learning in the post-pandemic world.** *New Directions for Teaching and Learning*, 2022(169), p. 21–37 (2022). doi: 10.1002/tl.20480. Epub 2022 Apr 26. PMID: PMC9111073.
- MARTINS, P. S. **Spin-offs da ciência: terras raras do empreendedorismo acadêmico brasileiro?** (Dissertação de doutorado). Universidade de São Paulo, SP, Brasil (2014).

- MATTHEW, J.; MAYHEW, B. S.; SELZNICK, L.; BARNES, A. C.; STAPLES, B. A. **Examining curricular approaches to developing undergraduates' innovation capacities.** *The Journal of Higher Education*, 90(4), p. 563-584 (2019).
<https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1513307>.
- MEILANI, A.; GINTING, G. **The variables and dimensions of entrepreneurial orientation perceived by lecturers of higher education institutions.** *Review of Integrative Business and Economics Research*, 7(2), p. 404-410 (2018).
- MILLER, D. **The correlates of entrepreneurship in three types of firms.** *Management Science*, 29(7), p. 770-791 (1983).
- MINTZBERG, H. **Strategy-making in three modes.** *California Management Review*, 16(2), p. 44-53 (1973).
- PARAY, Z. A.; KUMAR, S. **Does entrepreneurship education influence entrepreneurial intention among students in HEIs? The role of age, gender, and degree background.** *Journal of International Education in Business*, 13(1), p. 55-72 (2020).
<https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2019-0009>.
- PILLAI, K. R.; PRAKASH, A. V. **Technological leverage in higher education: an evolving pedagogy.** *Journal of International Education in Business*, 10(2), p. 130-146 (2017).
<https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2016-0034>.
- PLONSKI, G. A.; CARRER, C. C. **A Inovação Tecnológica e a Educação para o Empreendedorismo.** In: VILELA, S.; LAJOLO, F. M. (Orgs.). *USP 2034: Planejando o futuro.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (2009).
- RABELO, N. **Universidades: o que são e para que servem?** *Revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade de Brasília*, n. 23, Brasília (2019).
- RAMPAZZO, L.; JOSLIN, E. B. **Identidade, História e Desafios da Universidade.** *Revista Ciência Contemporânea*, 1(1), p. 75-87 (jan./jun. 2017).
- RIVIEZZO, A. *et al.* **European universities seeking entrepreneurial paths: the moderating effect of contextual variables on the entrepreneurial orientation-performance relationship.** *Technological Forecasting and Social Change*, 141, p. 232-248 (2018).
- RUBIN, A.; CALLAGHAN, C. W. **Entrepreneurial orientation, technological propensity and academic research productivity.** *Heliyon*, 5(8), e02328 (2019).
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02328>.
- SALAMZADEH, A.; SALAMZADEH, Y.; DARAIE, M. **Toward a systematic framework for an entrepreneurial university: a study in Iranian context with an IPOO model.** *Journal of Innovation and Entrepreneurship* (2011).
- SANTOS, E. G.. **Orientação Empreendedora em uma Universidade Pública: um estudo de Ações Universitárias para o Desenvolvimento Territorial.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SIMÕES, M. L. **O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente.** Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 136–152, 2013.

_____. Sistema de Relatórios do Sucupira Beta da CAPES. Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/painel/ReportSection020dfa75544900701125>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

TODOROVIC, Z. W.; MCNAUGHTON, R. B.; GUILD, P. **ENTRE-U: An entrepreneurial orientation scale for universities.** Technovation, 31(2), p. 128-137 (2011).

TODOROVIC, Z. W.; SUNTORNPITHUG, N. **Multi-dimensional nature of university-based incubators:** Towards an enhanced understanding. Journal of Enterprising Culture, 16(4), p. 385-410 (2008).

TREMML, T.; LÖBBE, S.; KUCKERTZ, A. **Board behavior's impact on entrepreneurial orientation in public enterprises.** Journal of Management and Governance, 26, p. 1183-121 (2022).

TURRO, A.; LÓPEZ, L.; URBANO, D. **Intrapreneurship conditioning factors from a resource-based theory.** European Journal of International Management, 7(3), p. 315–332 (2013). <https://doi.org/10.1504/ejim.2013.054328>.

TRANSFORMAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO: A ADAPTAÇÃO DOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU* ÀS DEMANDAS DO MERCADO E À INFLUÊNCIA DA CAPES

Resumo: O presente estudo visa avaliar como os programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração estão se adaptando às novas demandas do mercado e como os critérios de avaliação da CAPES influenciam suas atividades e estratégias. A pesquisa, de abordagem qualitativa, adota um estudo de casos múltiplos, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores de quatro programas: Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Além das entrevistas, foi analisada a ficha de avaliação da área 27 (administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo) da CAPES. Os resultados mostram que, apesar dos ajustes nos critérios de avaliação da CAPES, ainda faltam incentivos efetivos para uma orientação empreendedora mais robusta e suporte adequado aos discentes para direcionamento ao mercado de trabalho. A complexidade e a carga administrativa dos processos avaliativos da CAPES são criticadas por exigirem uma grande quantidade de documentação e relatórios, desviando o foco das atividades acadêmicas principais. Os programas de pós-graduação estão se adaptando para oferecer suporte além da carreira acadêmica tradicional, incluindo acompanhamento de egressos e desenvolvimento de habilidades transversais em áreas como inteligência artificial e análise de dados. No entanto, essas iniciativas ainda são incipientes e geralmente dependem de esforços individuais dos docentes. O estudo sugere que, embora haja uma tendência gradual para a diversificação da formação acadêmica, é necessário um movimento mais estruturado e institucionalizado para alinhar melhor os programas às demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Avaliação CAPES; Orientação Empreendedora; Adaptação.

1 INTRODUÇÃO

A transição das universidades tradicionais para o modelo de universidade empreendedora (Cristofolletti; Serafim, 2017; Etzkowitz, 2003; Klein; Pereira, 2020; Martins, 2014; Salamzadeh *et al*, 2011) trouxe mudanças significativas nos programas de pós-graduação (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021b). Originalmente estabelecidos com o propósito de formar mão de obra qualificada para o ensino e fortalecer a pesquisa acadêmica (Hostins, 2006), esses programas passaram a incorporar novas formas de pesquisa colaborativa e multidisciplinar (Hormiga *et al*, 2017), refletindo as expectativas sociais e econômicas em constante evolução.

As pesquisas desenvolvidas nesses programas dentro da universidade empreendedora, transcendem os limites da academia, buscando a aplicação prática do conhecimento e a geração de impacto social e econômico (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021b). Além de enriquecer as atividades tradicionais de ensino e pesquisa, essas iniciativas fomentam o empreendedorismo, atraem talentos e impulsionam a criação de novas empresas baseadas em tecnologia (Cristofolletti; Serafim, 2017). Essa dinâmica coloca as universidades como agentes ativos na transferência de conhecimento e na revitalização regional (Etzkowitz, 2013).

Essa mudança de perspectiva nas pesquisas é impulsionada pelas diretrizes de avaliação da CAPES, que orientam os programas de pós-graduação para além do desenvolvimento de inovações acadêmicas, exigindo também a produção de pesquisas com relevância social (BRASIL, 2023a). A CAPES tem desempenhado um papel central ao definir critérios de avaliação que incentivam a geração de conhecimento aplicável, promovendo uma aproximação maior entre a academia e a sociedade (BRASIL, 2022). No entanto, apesar desse avanço, a tradição de formar mestres e doutores exclusivamente para o ensino e a pesquisa ainda se mantém, como evidenciam os dados recentes do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2024).

Segundo o CGEE, em 2021, 37,7% dos mestres com emprego formal no Brasil estavam empregados em estabelecimentos classificados na seção Educação da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE). Para os doutores, essa porcentagem era ainda maior, com 72% dos titulados trabalhando no mesmo setor. Esse cenário reflete uma concentração significativa de mestres e doutores no setor educacional, o que, por um lado, fortalece o campo acadêmico, mas, por outro, limita a absorção desses profissionais em outros setores da economia.

A tendência de concentração no setor educacional é ainda mais acentuada pelas estratégias adotadas pela 14ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa elevar o número de matrículas e titulações na pós-graduação *stricto sensu* (OPNE, 2023). Contudo, essa expansão sem uma correspondente diversificação das oportunidades de emprego para os titulados pode agravar a baixa empregabilidade em áreas fora do ensino e da pesquisa acadêmica. Diante desse contexto, surge uma questão crítica: se o número de vagas na docência é insuficiente para acomodar todos os mestres e doutores titulados, como garantir a empregabilidade desses profissionais em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e diversificado?

Para enfrentar esse desafio, é essencial desenvolver estratégias que ampliem as oportunidades de atuação dos titulados para além da academia e do setor público. Uma solução promissora é a incorporação da orientação empreendedora (OE) nos programas de pós-graduação. A OE está relacionada adoção de comportamentos, estruturas e estratégias que transformam a pesquisa em valor econômico e social (Todorovic; McNaughton; Guild, 2011; Tremml; Löbbe; Kuckertz, 2022), e pode ser entendida como um conjunto de práticas e estratégias destinadas a fomentar uma mentalidade inovadora entre os alunos (Juliatto; Queiroz; Lezana, 2017). Esse enfoque não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas também cultiva competências criativas e estratégicas, importantes em um ambiente profissional em constante mudança (Copelli *et al*, 2022).

No contexto acadêmico, a orientação empreendedora também é analisada por meio de quatro dimensões inter-relacionadas: mobilização de pesquisa, não convencionalidade, colaboração da indústria e percepção das políticas universitárias. Essas dimensões, em conjunto, indicam a capacidade da instituição em promover a inovação e a aplicação prática da pesquisa (Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Com base no contexto apresentado, o presente estudo tem como objetivo avaliar como os programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração estão se adaptando às novas demandas do mercado e como os critérios de avaliação da CAPES estão influenciando suas atividades e estratégias.

Esta investigação se justifica por possibilitar a compreensão de como políticas educacionais, como a da CAPES e no PNE moldam a trajetória acadêmica e profissional dos pós-graduandos, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que ampliem suas oportunidades de empregabilidade. Além disso, ao explorar como a orientação empreendedora pode ser integrada ao ensino superior este estudo também contribui para a inovação nas práticas pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa, esta fundamentação teórica está dividida em dois eixos principais. O primeiro eixo analisa a pós-graduação *stricto sensu*, explorando sua expansão, regulamentação e as perspectivas futuras. O segundo eixo examina a orientação empreendedora no contexto educacional, destacando como essa abordagem pode ser incorporada nos programas de pós-graduação para capacitar os discentes a enfrentar um mercado de trabalho dinâmico e diversificado.

2.1 A pós-graduação *stricto sensu*: expansão, regulamentação e perspectivas.

Criada em 1951 como desdobramento de uma campanha de alcance nacional (Nobre; Freitas, 2017), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação (BRASIL, 2023a).

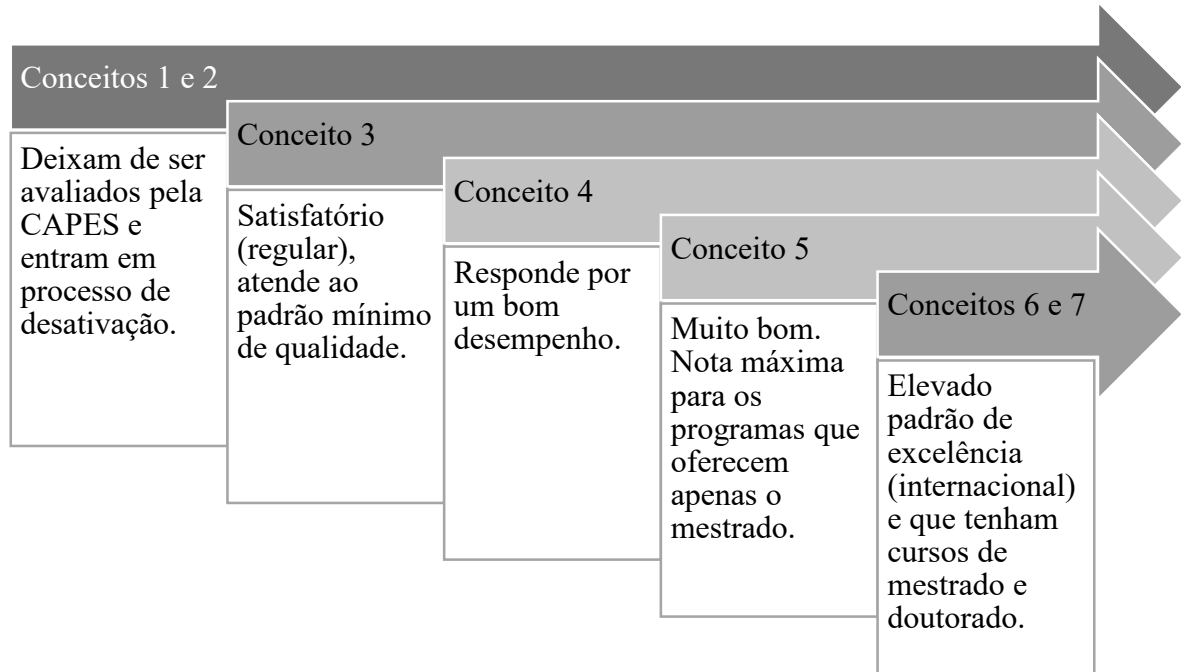
Os programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPGs) incluem mestrado e doutorado, nas modalidades acadêmica ou profissional e nas formas presencial ou a distância (Brasil, 2023a). A CAPES não regula os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), que são supervisionados por outros órgãos competentes (BRASIL, 2023a). As funções da CAPES podem ser agrupadas em linhas de ação, entre as quais se destacam o acesso e a divulgação da produção científica, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* e o investimento na formação de recursos de alto nível no país e exterior (BRASIL, 2023a).

A avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) desde 1998 é conduzida pela Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES, que assessora os coordenadores de áreas de avaliação, buscando a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado (Cabral *et al*, 2020; BRASIL, 2023b). Além de orientar a distribuição de bolsas e recursos para pesquisa, a avaliação busca identificar desigualdades regionais e áreas estratégicas, direcionando a criação e expansão dos PPGs. O sistema de avaliação da CAPES compreende dois processos principais que regulam a entrada e a permanência dos cursos de mestrado e doutorado no SNPG (BRASIL, 2024a).

A avaliação dos PPGs é feita a cada quatro anos pela CAPES, utilizando critérios específicos definidos por suas 50 áreas de avaliação. Durante esse processo, mestrados e doutorados recebem notas de 1 a 7, com base na análise de vários indicadores referentes ao

período avaliado e determinam se os cursos continuarão no SNPG (BRASIL, 2024a). A Figura 1 resume os significados dessas notas.

Figura 1. Conceitos dos PPGs na avaliação quadrienal.



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2024a).

A avaliação da pós-graduação pela CAPES, fundamental para garantir a excelência e direcionar o investimento público (BRASIL, 2023a), tem sido objeto de aprimoramentos, mas também de constantes debates, constituindo um desafio complexo e multidimensional. A maneira como a avaliação é realizada gera controvérsias e questionamentos, ressaltando a complexidade dos desafios enfrentados na avaliação e garantia da qualidade educacional (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018; Silva, 2020).

Uma das críticas mais recorrentes ao processo de avaliação da CAPES é o produtivismo, que impõe uma lógica quantitativa à produção acadêmica, muitas vezes em detrimento da qualidade e da originalidade das pesquisas (Café; Ribeiro; Ponczek, 2017; Costa; Goulart, 2018; Mortatti, 2019; Patrus; Shigaki; Dantas, 2018; Silveira; Silva, 2018). A pressão por resultados imediatos e mensuráveis, imposta por órgãos de fomento como a CAPES, tem levado pesquisadores a priorizarem a quantidade de artigos em detrimento da profundidade das investigações (Mortatti, 2019).

Nesse cenário, a produção de conhecimento deixa de ser orientada pela resolução de problemas de relevância social e científica, passando a servir a interesses individuais e institucionais, em busca da obtenção de financiamento e prestígio (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018). Essa lógica produtivista, que se assemelha a uma linha de produção industrial (Costa;

Goulat, 2018), desconsidera a complexidade do processo científico e a necessidade de tempo para a maturação das ideias. A pressão para publicar incessantemente leva à distorção dos objetivos científicos (Nassi-Calò, 2023; Silva, 2020), comprometendo a autonomia das universidades e fomentando uma cultura de competição desenfreada que prioriza métricas e indicadores em vez de valorizar o impacto real das pesquisas na sociedade (Machado; Grosch; Santos, 2017; Mortatti, 2019).

Além disso, os critérios de avaliação da CAPES intensificam o trabalho docente e exacerbam a complexidade administrativa enfrentada pelas instituições de ensino superior. O processo avaliativo, ao exigir um extenso volume de documentação e relatórios, impõe uma carga administrativa significativa aos PPGs (Klüber; Araújo-Jorge, 2021). Essa sobrecarga administrativa compromete não apenas a qualidade do tempo dedicado à pesquisa e à formação acadêmica, mas também pode desestimular a inovação, já que o tempo e os recursos são desviados para atender a exigências burocráticas (Cancian *et al.*, 2022; Ferreira; Ferenc; Wassem, 2018).

A necessidade de conciliar a autonomia acadêmica com a exigência de prestação de contas aos órgãos de fomento, como a CAPES, gera um constante tensionamento (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018; Silva, 2020). Embora a avaliação devesse servir como um instrumento para aprimoramento e desenvolvimento, frequentemente se transforma em um fardo burocrático, exigindo dos programas a coleta e organização de uma vasta quantidade de dados em prazos curtos (Cardoso; Dantas, 2018).

Adicionalmente, outro ponto de crítica refere-se à rigidez dos critérios de avaliação, que muitas vezes não consideram as especificidades e características únicas de cada programa de pós-graduação (Cardoso; Dantas, 2018). A uniformidade dos critérios, sem levar em conta as particularidades regionais e socioeconômicas, aponta para a falta de equidade no sistema. A busca por um único padrão de excelência, sem considerar o contexto histórico e social de cada programa, pode levar à desvalorização de iniciativas importantes em regiões menos favorecidas (Castro; Soares, 1983).

Esse desequilíbrio é ainda mais acentuado pela padronização dos critérios de avaliação da CAPES, que falham em capturar as nuances específicas de cada programa. Programas localizados em regiões menos desenvolvidas ou em áreas de conhecimento menos tradicionais frequentemente enfrentam dificuldades para atender a esses critérios padronizados. Isso pode resultar na desvalorização de seus esforços, apesar do papel que desempenham na formação acadêmica e na pesquisa em contextos locais (Lessa, 2016; Nazareno; Herbetta, 2019). Tal situação revela um imediatismo míope na avaliação, que privilegia quantificadores numéricos

em detrimento de uma compreensão mais profunda e contextualizada das contribuições acadêmicas.

Em resposta a essas e outras críticas sobre seu processo de avaliação, a CAPES tem empenhado esforços para aprimorar seus métodos, e iniciou, em 2018, uma revisão significativa na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essas mudanças tiveram como objetivo elevar a qualidade da formação de doutores e mestres, com a aprovação do novo documento pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior em dezembro de 2018 (BRASIL, 2019).

A revisão reduziu o número de quesitos e itens na ficha de avaliação, concentrando-se em aspectos que discriminam a qualidade dos programas. Com isso, a ênfase passou a ser mais sobre a formação e a avaliação dos resultados do que sobre os processos internos (Klüber; Araújo-Jorge, 2021). Além disso, a autoavaliação e o planejamento estratégico das instituições de ensino foram integrados ao processo de julgamento, promovendo uma abordagem mais holística na avaliação dos cursos de pós-graduação (BRASIL, 2019).

O novo modelo de avaliação da CAPES, adotado também para o período de 2021-2024, simplificou os critérios, reduzindo de cinco para três quesitos principais: programa, formação e impacto na sociedade. O quesito "programa" avalia a estrutura e o planejamento do curso em relação aos seus objetivos. O quesito "formação" analisa a qualidade das teses, dissertações, produção intelectual e atividades de pesquisa, além da avaliação dos egressos. Por fim, o quesito "impacto na sociedade" considera a inovação da produção intelectual, seus efeitos econômicos e sociais, bem como a internacionalização e visibilidade do programa (BRASIL, 2023).

Este modelo de avaliação, que analisará os 4.592 programas de mestrado e doutorado ativos (Plataforma Sucupira, 2022), adota uma abordagem multidimensional, permitindo notas distintas para cada dimensão. Essa abordagem tenta reconhecer que a pós-graduação vai além da pesquisa, incorporando elementos que contribuem para a formação de profissionais e o impacto social. No entanto, apesar de ser amplamente aceito como legítimo pelas instituições de ensino, a natureza ambígua do sistema e os critérios utilizados geram preocupações e debates sobre o equilíbrio entre regulação e incentivo ao avanço da pós-graduação no Brasil, especialmente no que diz respeito ao impacto social e às inovações resultantes da produção acadêmica (Klüber; Araújo-Jorge, 2021; Moreira, 2009).

Com o crescimento do número de programas e a ampliação do número de cursos de pós-graduação, a avaliação da CAPES tornou-se complexa. Para otimizá-la, a CAPES dividiu as áreas de avaliação em três níveis distintos, de acordo com as afinidades temáticas. No

primeiro nível, encontram-se os três colégios, que agrupam as áreas: Ciências da Vida; Humanidades; e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, oferecendo uma visão geral e estruturada dos campos do conhecimento. No segundo nível, esses colégios são subdivididos em nove grandes áreas, que agrupam áreas ainda mais específicas (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias e Multidisciplinar). No terceiro nível, os programas são avaliados em áreas específicas, totalizando 50 áreas de avaliação (BRASIL, 2024b).

Dentre as causas que motivaram a organização da avaliação em áreas de avaliação, está o crescimento substancial dos cursos de pós-graduação, que passou a exigir um sistema de avaliação mais refinado e adaptado às novas demandas acadêmicas e profissionais (Santos, 2021). Em 1996, o Brasil contava com 1.187 cursos de mestrado e 630 de doutorado, já em 2021, o número de cursos de mestrado saltou para mais de 4.600 e o de doutorado para 2.532 (CGEE, 2024). Esse crescimento expressivo reflete a necessidade de evolução constante para manter a qualidade e relevância dos programas de pós-graduação no Brasil.

Essa expansão também é resultado das estratégias adotadas pelos planos nacionais de educação ao longo dos anos (Santos, 2021). Os Planos Nacionais de Educação (PNE) estabelecem diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira em todos os níveis, desde a educação básica até a pós-graduação. Em relação à pós-graduação, o último PNE (2014-2024⁵), em sua 14ª meta, estabelece o objetivo de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” até 2024 (BRASIL, 2014, p. 46).

Para atingir essa meta, o PNE instituiu 15 estratégias, que, de modo geral, buscam estimular a produção de conhecimento científico e tecnológico, fortalecer a formação de docentes e pesquisadores, e promover a inovação e o desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento (Santos, 2021). No Quadro 1, está presente a distribuição das 15 estratégias em eixos de ação, o que permite uma melhor compreensão da abrangência das ações propostas pelo PNE para a expansão da pós-graduação.

⁵ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

Quadro 1. Distribuição das estratégias da meta 14 em dimensões de ação.

| Dimensões de ação | 1 Ampliação da oferta | 2 Ampliação do financiamento | 3 Promoção da qualidade/competitividade e inovação | 4 Redução das desigualdades | 5 Atendimento de demandas específicas |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------------|---|--------------------------------|--|
| Número de estratégias | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| Estratégias | 14.4; 14.6 | 14.1; 14.3; 14.11; 14.12 | 14.9; 14.10;14.13;14.15 | 14.5; 14.8; 14.14 | 14.2;14.7 |

Fonte: Santos, 2021, p. 161.

Ao se debruçar sobre a articulação do Sistema Nacional de Educação, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, complementou o PNE – 2014-2024 (Santos, 2021). Ao promover a participação ativa de diversos atores sociais, a CONAE teve como tema a construção de um PNE de forma democrática, refletindo as demandas e as realidades da educação brasileira (BRASIL, 2023c). A publicação do Documento CONAE (2014) é posterior à aprovação do PNE (2014-2024), mas consolida discussões anteriores, tais como:

(...) a necessidade de consolidação da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica nas diversas regiões do país, de modo a eliminar as assimetrias regionais; a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e Pós-graduação; o aprimoramento e a garantia das políticas de ações afirmativas para o ingresso, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação, pós-graduação (lato e *stricto sensu*) e nos concursos públicos; a formação de docentes na pós-graduação para atuarem também na educação básica; e a expansão e o financiamento da pós-graduação *stricto sensu*, por meio das agências oficiais de fomento, ampliando também o número de bolsas e os mecanismos para reajustes de valores dessas (Santos, 2021, p. 171).

Como reflexo dessas e outras articulações e estratégias, o número de novos títulos de mestrado e de doutorado concedidos a cada ano vem aumentando. Ao observar a trajetória da pós-graduação, a Tabela 1 revela uma trajetória de crescimento sistemático entre 2000 e 2019: o número de títulos de mestres e de doutores cresceu, respectivamente, 568% e 756% (CGEE, 2024).

Tabela 1. Mestres e doutores: número de títulos, 2000-2021.

| Ano da titulação | Número de títulos | |
|------------------|-------------------|----------|
| | Mestres | Doutores |
| 2000 | 18.029 | 5.241 |
| 2001 | 19.058 | 5.780 |
| 2002 | 22.897 | 6.594 |
| 2003 | 25.467 | 7.710 |
| 2004 | 26.795 | 8.098 |
| 2005 | 30.681 | 8.997 |
| 2006 | 32.274 | 9.376 |

| | | |
|-------------|---------------|---------------|
| 2007 | 32.966 | 9.928 |
| 2008 | 36.043 | 10.724 |
| 2009 | 38.825 | 11.384 |
| 2010 | 39.539 | 11.309 |
| 2011 | 43.149 | 12.309 |
| 2012 | 46.962 | 13.902 |
| 2013 | 49.656 | 15.373 |
| 2014 | 53.361 | 17.279 |
| 2015 | 56.886 | 18.994 |
| 2016 | 59.664 | 20.597 |
| 2017 | 63.229 | 22.055 |
| 2018 | 66.981 | 23.457 |
| 2019 | 70.059 | 24.430 |
| 2020 | 60.030 | 20.073 |
| 2021 | 59.225 | 20.679 |

Fonte: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (2024).

No ano de 2020, observou-se uma queda significativa no número de mestres e doutores titulados no Brasil, com uma redução de 14,3% nos títulos de mestre e 17,8% nos de doutor (CGEE, 2024). Essa redução pode ser atribuída, em grande medida, aos obstáculos impostos pela emergência sanitária da pandemia da COVID-19, como o isolamento social, a suspensão de atividades presenciais e a dificuldade em realizar pesquisas. A interrupção das atividades acadêmicas e a incerteza quanto ao futuro profissional levaram muitos estudantes a adiar ou interromper seus programas de pós-graduação, o que contribuiu para a diminuição do número de titulados nesse período (CGEE, 2024).

A formação de mestres e doutores é fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico de um país. No entanto, a inserção desses profissionais no mercado de trabalho ainda enfrenta desafios. Embora a educação seja um fator determinante para o emprego de titulados, a competitividade, especialmente no setor privado, exige a constante atualização de conhecimentos e a capacidade de gerar inovações. A concentração do emprego de mestres e doutores no setor público e na academia limita as possibilidades de atuação desses profissionais em outras áreas da economia (Galvão *et al.*, 2016).

Para aumentar a empregabilidade dos titulados, é importante desenvolver estratégias que ampliem suas oportunidades de atuação além da academia e do setor público. Diversas soluções podem ser implementadas, dentre elas a criação de parcerias entre universidades e empresas com programas de estágio e trainee em empresas inovadoras e a oferta de cursos de

especialização em gestão e empreendedorismo para pós-graduandos. Além dessas, a orientação empreendedora emerge como uma alternativa promissora, que será discutida em mais detalhes na próxima seção.

2.2 Orientação Empreendedora no contexto universitário

A origem da linha de pesquisa sobre Orientação Empreendedora (OE) remonta ao trabalho de Mintzberg (1973), que, por meio de sua teoria de tomada de decisão estratégica, descreveu a estratégia empreendedora como uma disposição gerencial caracterizada pela busca ativa de novas oportunidades, permitindo um crescimento significativo mesmo em ambientes incertos. Posteriormente, a OE emergiu como um conceito para caracterizar uma organização empreendedora, envolvendo as ideias e ações de um gestor em um processo dinâmico de criação de novos negócios, aproveitando as oportunidades do ambiente (Lumpkin; Dess, 1996; Mintzberg, 1973).

Na literatura, a OE tem encontrado amplo apoio, especialmente nas áreas de estratégia e empreendedorismo (Anderson *et al*, 2015; Ceptureanu E; Ceptureanu S; Popescu, 2017; Hitt *et al*, 2001; Kearney; Hisrich; Roche, 2009; Lumpkin; Dess, 1996). Os trabalhos de Miller (1983) e Covin e Slevin (1991) são amplamente reconhecidos como clássicos na definição do termo OE. Miller (1983) caracteriza a OE como um conceito multidimensional, focado nas ações empreendedoras no nível da empresa. Ele sugere que o desempenho das empresas está diretamente associado à OE, indicando que aquelas menos inclinadas a adotar comportamentos empreendedores tendem a obter resultados inferiores em comparação às empresas que seguem uma abordagem empreendedora. Esse entendimento reforça a importância da OE para o sucesso organizacional.

Covin e Slevin (1989) refinaram a definição proposta por Miller (1983) e descreveram a OE como um construto desenvolvido através da operacionalização de nove itens que, devido à sua semelhança, combinam proatividade, inovação e tolerância ao risco. A inovação se traduz na tendência de apoiar novas ideias e processos criativos, enquanto a proatividade envolve antecipar e moldar necessidades futuras, estabelecendo pioneirismo em relação aos concorrentes em vez de apenas imitá-los. A disposição para assumir riscos está ligada à capacidade de empreender ações audaciosas e alocar recursos significativos em projetos de resultados incertos, em vez de adotar medidas incrementais e cautelosas para atingir os objetivos organizacionais (Covin; Slevin, 1989).

Desde os artigos seminais de Miller (1983) e Covin e Slevin (1989, 1991), a orientação empreendedora tem sido considerada um dos conceitos mais importantes no campo

do empreendedorismo. Ao longo dos anos, a investigação sobre OE expandiu-se significativamente, levando pesquisadores a explorar sua aplicabilidade em diversos contextos, como o empreendedorismo político, acadêmico e social, sugerindo que o empreendedorismo se manifesta nesses diferentes contextos (Copelli *et al*, 2022).

O significado da OE varia entre indústrias e formas organizacionais, tornando-se especialmente evidente quando observamos indústrias através de formas organizacionais únicas, como universidades (Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011). Apesar do reconhecimento da importância da OE em contextos comerciais, ainda há uma necessidade significativa de explorar e entender como a OE pode ser aplicada e medida em outros tipos de organizações. A investigação sobre OE em universidades, oferece informações sobre como essas instituições podem se tornar mais inovadoras e empreendedoras, melhorando seu desempenho e impacto na sociedade (Riviezzo *et al*, 2018; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Para facilitar a pesquisa empírica sobre orientação empreendedora em universidades públicas, Todorovic, McNaughton e Guilda (2011) desenvolveram uma escala chamada ENTRE-U. A ENTRE-U inclui quatro dimensões inter-relacionadas: mobilização de pesquisa, não convencionalidade, colaboração da indústria e percepção de políticas universitárias. A mobilização de pesquisa envolve a capacidade do departamento de envolver partes externas interessadas em todas as etapas da pesquisa, garantindo que os resultados sejam aplicados na prática.

A não convencionalidade está relacionada à busca por novas oportunidades e abordagens inovadoras na pesquisa, incluindo a busca por fontes alternativas de financiamento e a colaboração com profissionais de áreas não acadêmicas. A colaboração da indústria mede o nível de interação do departamento com a indústria, indicando uma cultura próxima do setor privado e maior probabilidade de gerar inovações comercializáveis. Por fim, a percepção das políticas universitárias avalia como o departamento vê as políticas da universidade, e como essa percepção é favorável à inovação e ao empreendedorismo (Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

Um estudo que investigou o impacto da orientação empreendedora nas atividades das universidades estaduais na República da Sérvia (Cvijić *et al*, 2019), utilizando a escala desenvolvida por Todorovic, McNaughton e Guilda (2011), revela que universidades com uma forte orientação empreendedora estão mais abertas à cooperação com stakeholders externos. Essas universidades identificam novas oportunidades para a comercialização dos resultados de pesquisa e estabelecem laços mais próximos com indústrias específicas. Isso é

facilitado por uma estrutura organizacional que apoia esses laços e políticas universitárias que incentivam atividades empreendedoras entre os membros do corpo docente por meio de diferentes sistemas de revisão de desempenho. As universidades públicas que adotam os atributos das dimensões da OE mostram um desempenho superior, resultando em uma maior interação com o setor produtivo e com a sociedade (Cvijić *et al*, 2019; Todorovic; Suntornpithug, 2008).

Um estudo de casos múltiplos conduzido por Dal-Soto, Souza e Benner (2021a) envolvendo três universidades - duas brasileiras e uma sueca - indica que a orientação empreendedora no ambiente acadêmico é estabelecida através de uma mentalidade estratégica baseada em uma perspectiva indeterminista do ambiente. Isso significa que as decisões são tomadas com um compromisso com a terceira missão universitária, especialmente com foco no longo prazo e ações contínuas, em vez de esporádicas. As evidências também mostram que o engajamento do corpo docente, incluindo iniciativas de baixo para cima (*bottom-up*), desempenhou um papel significativo nos processos de transformação organizacional necessários para a implementação da terceira missão universitária.

Nesse contexto, o ambiente acadêmico exerce um papel impratante na motivação dos discentes para o empreendedorismo, influenciado por fatores como a cultura organizacional, recursos disponíveis e políticas institucionais (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Juliatto; Queiroz; Lezana, 2017). Criar um ambiente onde discentes, docentes e profissionais do mercado possam colaborar e compartilhar conhecimentos e habilidades empreendedoras é fundamental para estimular a inovação e a colaboração (Juliatto; Queiroz; Lezana, 2017). Um ambiente enriquecido por essas interações pode aumentar a disposição dos discentes para buscar oportunidades empreendedoras e desenvolver suas competências.

A pesquisa de Hormiga *et al*, (2017) demonstra que o compartilhamento de conhecimento dentro dos grupos de pesquisa acadêmica tem um impacto positivo em seu desempenho. Esse compartilhamento facilita o acesso a novas oportunidades de criação de conhecimento e melhora o sucesso na publicação de pesquisas. O contexto organizacional, caracterizado por elementos como confiança e comprometimento, também influencia a relação entre OE e desempenho acadêmico. Assim, a gestão do conhecimento em grupos de pesquisa, que enfatiza a colaboração, a capacidade de lidar com a complexidade de projetos e a adoção de abordagens inovadoras, contribui para aprimorar o desempenho acadêmico e a excelência na criação de novos saberes.

Copelli *et al*, (2022) reforçam que a integração da OE com o compartilhamento de conhecimentos pode ser uma estratégia eficaz para a trajetória acadêmica dos discentes. Eles

destacam que a OE no ambiente universitário pode funcionar como um catalisador para o desenvolvimento de competências empreendedoras entre os estudantes. Programas de incubadoras e aceleradoras, que oferecem experiências práticas e oportunidades para construir redes profissionais, são exemplos de como preparar os discentes para identificar e aproveitar oportunidades no mercado (Copelli *et al*, 2022).

As instituições de ensino superior estão cada vez mais buscando uma abordagem centrada em competências e na transferência de conhecimento (Bratianu; Hadad; Bejinaru, 2020), onde o docente assume um papel crucial (Heinonen; Toivonen, 2007; Kearney; Meynhardt, 2016). Essa nova perspectiva exige que os docentes sejam não apenas transmissores de conhecimento, mas também mentores e incentivadores do empreendedorismo. Ao desenvolver projetos inovadores e úteis para a sociedade, os docentes também contribuem para o fortalecimento da relação entre a universidade e o mercado de trabalho (Abidi *et al*, 2022; Davis; Jacobsen, 2014).

Para desempenhar esse papel de forma eficaz, o docente empreendedor precisa possuir um conjunto de habilidades e características interligadas a OE, como proatividade, disposição para tomar decisões que envolvem riscos, capacidade de inovar e networking (Almasri; Ahmad, 2020; Hayat; Riaz, 2011). Além disso, a utilização de ferramentas digitais e a busca por qualificações extracurriculares são fatores que podem impulsionar o perfil empreendedor do docente (Meilani; Ginting, 2018; Pillai; Prakash, 2017; Sharma; Pillai, 2017; Turro *et al*, 2013).

Ao realizar pesquisas relevantes e estimular a participação dos discentes em projetos inovadores, os docentes contribuem para o crescimento e a competitividade da universidade, sendo a pesquisa um elemento fundamental para o desenvolvimento do perfil empreendedor do docente (Rubin; Callaghan, 2019). Ao investigar questões relevantes para a comunidade acadêmica e empresarial, os docentes podem incorporar suas descobertas em seus cursos e envolver os discentes em projetos de pesquisa (Bojko *et al*, 2021). Além disso, o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para que os docentes possam acompanhar as mudanças do mercado de trabalho e adquirir novas habilidades. Portanto, a orientação empreendedora do corpo docente tem um impacto positivo na instituição como um todo (Almasri; Ahmad, 2020).

Diversos fatores podem influenciar o perfil empreendedor do docente, como nível de escolaridade, experiência profissional, área de atuação e participação em programas de desenvolvimento profissional (Abidi *et al*, 2022; Bond; Blevins, 2020). Estudos apontam que docentes com doutorado, experiência em ensino e indústria, e que buscam constantemente

atualização profissional, tendem a apresentar um perfil mais empreendedor (Abidi *et al*, 2022; Bignotti; Le Roux, 2020; Fernández-Cruz; Rodríguez-Legendre, 2021).

Ou seja, o corpo docente desempenha um papel fundamental na promoção da inovação e do empreendedorismo nas universidades. Ao desenvolver um perfil empreendedor, os docentes podem contribuir para o fortalecimento da relação entre a academia e o mercado de trabalho, além de preparar os discentes para os desafios do futuro. No entanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento do perfil empreendedor do docente é um processo contínuo que exige o apoio das instituições de ensino e o investimento em programas de desenvolvimento profissional.

A pandemia da COVID-19 acelerou a digitalização do ensino e trouxe novos desafios para as instituições de ensino superior. Nesse contexto, a capacidade dos docentes de adaptar suas práticas pedagógicas e utilizar novas tecnologias se tornou ainda mais importante. No entanto, a crise também trouxe oportunidades para o desenvolvimento de novas abordagens de ensino e aprendizagem, como o ensino híbrido (Adedoyin; Soykan, 2020; Marmolejo; Groccia, 2022).

Portanto, no ambiente universitário, a orientação empreendedora pode ser compreendida como um conjunto de comportamentos, estruturas e estratégias que visam transformar o conhecimento gerado pela pesquisa em valor econômico e social. Esse processo é caracterizado por uma abordagem colaborativa e proativa, na qual as universidades buscam identificar e explorar novas oportunidades para a produção e disseminação de conhecimento. Adotar práticas empreendedoras permite que as universidades enfrentem desafios e ampliem os horizontes de seus programas acadêmicos, promovendo uma integração mais estreita com o setor produtivo e a sociedade (Dal-Soto; Souza; Benner, 2021a; Hormiga *et al*, 2017; Todorovic; McNaughton; Guilda, 2011).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos consistem na estruturação dos métodos de pesquisa que serão assumidas na condução do estudo. Abarcam, deste modo, escolhas, técnicas e ferramentas para coleta e análise dos dados.

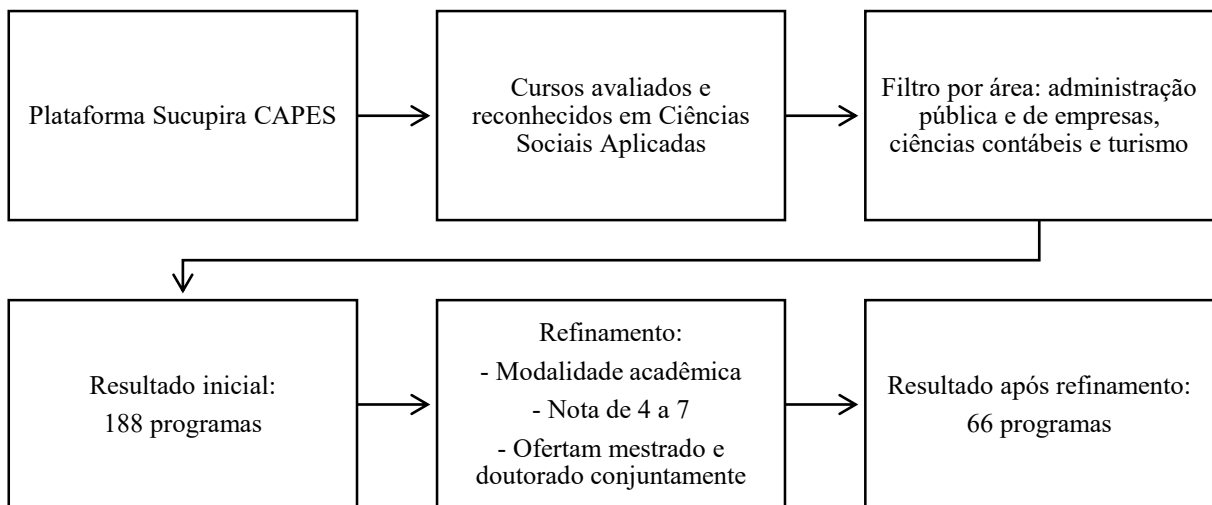
3.1 Caracterização geral da pesquisa e escolha da unidade de estudo

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Ela se

aprofunda na complexidade dos fenômenos, buscando identificar significados, interpretações e sentidos atribuídos pelos participantes. Optou-se por uma abordagem indutiva, na qual a teoria emerge dos dados coletados, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo (Gil, 1999). Como pesquisa exploratória, tem como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41).

Considerando os recursos disponíveis, o tempo e a similaridade com a área optamos metodologicamente por concentrar o estudo na análise dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Administração (PPGs). Para selecionar os PPGs para análise, realizamos um levantamento dos programas disponíveis na plataforma Sucupira da CAPES, classificados nas áreas de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, que ofertavam mestrado e doutorado conjuntamente, na modalidade acadêmica, com notas de 4 a 7 e que ofereciam educação presencial e pública. Para facilitar a compreensão do processo de seleção dos PPGs avaliados, criamos a Figura 2, que resume as etapas e critérios utilizados.

Figura 2. Percurso metodológico da pesquisa dos PPGs selecionados.



Fonte: elaborado pela autora.

Em 2022, o Brasil possuía 188 programas de pós-graduação na área de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, dos quais 112 eram da modalidade acadêmica. Quando refinamos a busca para programas que possuem nota de 4 a 7, reduzimos o total para 88 programas. Dos 88 programas, apenas 66 oferecem mestrado e doutorado conjuntamente. Destes, 37 estão localizados na região Sudeste, 29 na região Sul, 16 na região Nordeste, 5 na região Centro-Oeste e 1 na região Norte (Plataforma Sucupira, 2022).

Após a análise da localidade e logística desses 66 programas e de considerar a facilidade de contato com seus coordenadores, escolhemos quatro universidades para compor

nossa análise, garantindo certa representatividade ao selecionar duas estaduais e duas federais. Além disso, buscamos representar diferentes regiões do país entre as instituições com as quais tivemos facilidade de contato. Optamos pelos seguintes PPGs: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O Quadro 2 apresenta as características das universidades que compõem o corpus de análise.

Quadro 3. Universidades que compõem o corpus de análise da pesquisa.

| Instituição | Sigla | Estado | Nível | Área | Nota CAPES |
|---|--------------|---------------|--------------|---------------|-------------------|
| Universidade de São Paulo | USP | SP | Estadual | Administração | 7 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN | RN | Federal | Administração | 5 |
| Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC | SC | Estadual | Administração | 4 |
| Universidade Federal de Goiás | UFG | GO | Federal | Administração | 4 |

Fonte: Plataforma Sucupira – CAPES, 2023.

3.2 Técnicas de coleta de dados

Fizemos uso de fontes secundárias e primárias. Os dados secundários foram coletados através da análise da ficha de avaliação da área 27 (administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo) da CAPES. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, na qual o roteiro está presente no apêndice A. Os critérios para a escolha dos participantes da entrevista foram: ser coordenador do programa, ser docente/orientador que pesquisa sobre inovação, empreendedorismo, tecnologia ou educação, ou ser docente/orientador com mais tempo de atuação no programa.

Após a definição dos critérios, elaboramos uma lista dos docentes que se enquadraram nos requisitos e entramos em contato. O número de docentes que tiveram disponibilidade para a entrevista foi 23. O Quadro 3 apresenta a relação dos docentes Participantes em cada um dos PPGs selecionados.

Quadro 4. Apresentação dos Participantes.

| Instituição | Código do participante |
|--------------------|-------------------------------|
| USP | Participante 1 |
| | Participante 2 |
| | Participante 3 |
| | Participante 4 |
| | Participante 5 |
| | Participante 6 |
| | Participante 7 |
| UFG | Participante 8 |
| | Participante 9 |

| Instituição | Código do participante |
|-------------------------------|-------------------------------|
| | Participante 10 |
| | Participante 11 |
| | Participante 12 |
| | Participante 13 |
| UFRN | Participante 14 |
| | Participante 15 |
| | Participante 16 |
| | Participante 17 |
| | Participante 18 |
| UDESC | Participante 19 |
| | Participante 20 |
| | Participante 21 |
| | Participante 22 |
| | Participante 23 |
| Total de participantes | 23 |

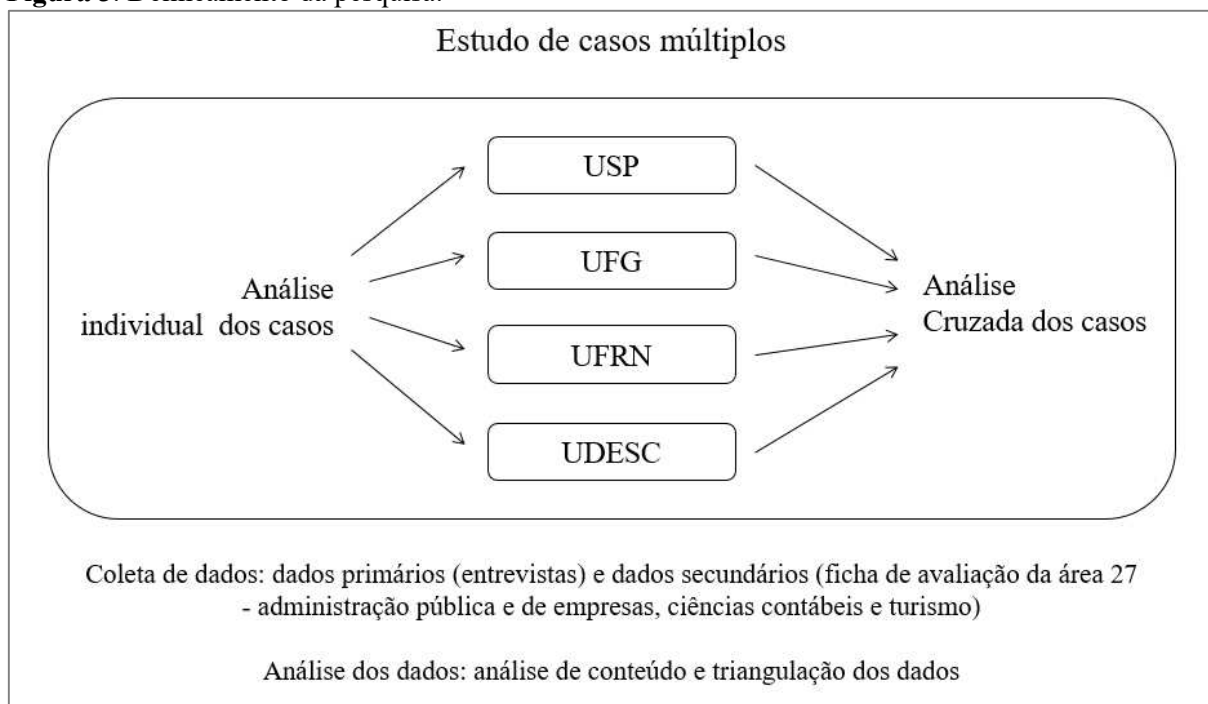
Fonte: elaborado pela autora.

3.3 Técnicas de análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos a uma análise qualitativa com destaque para a análise de conteúdo, com vistas a proporcionar a interpretação das informações coletadas. Bardin (2011, p. 40) conceitua esse método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, de forma que o pesquisador possa inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio.

A operacionalização da análise de conteúdo seguiu as etapas indicadas por Bardin (2011), que compreenderam: a (i) pré-análise, isto é, organização, operacionalização e sistematização das informações obtidas por meio de anotações e entrevistas; (ii) a exploração ou análise do material tendo feito o uso de técnicas como a codificação e a categorização; (iii) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, trazendo a reflexão, embasada nas fontes empíricas, de modo a estabelecer as conexões entre a realidade e a fundamentação teórica.

Como segundo procedimento adotado na análise dos dados, a triangulação foi realizada cruzando as informações obtidas das diferentes fontes de dados. De forma geral, os dados originados nas diferentes fontes foram contrastados em vários pontos sobre o tema OE, o que permitiu maior validade e confiabilidade do que foi coletado. A Figura 3 mostra um breve fluxograma a fim de sintetizar os procedimentos adotados.

Figura 3. Delineamento da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

3.4 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa, em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. Após a aprovação do projeto pelo CEP (parecer nº 6.699.977, de 13/03/2024), a coleta de dados foi iniciada.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas respectivas universidades. Os participantes receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) disponível no Apêndice B, que informava sobre a pesquisa, seus procedimentos e a natureza voluntária da participação. Após o esclarecimento de eventuais dúvidas, solicitou-se que os participantes manifestassem expressamente sua concordância. As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos participantes, e posteriormente transcritas para análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Evolução e desafios na avaliação dos programas de pós-graduação

A avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha um papel importante na regulamentação e no desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Em um esforço para melhorar o sistema de avaliação e responder a críticas anteriores, a agência introduziu mudanças significativas em seu sistema de avaliação.

O Quadro 5, presente na ficha de avaliação da área 27, de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, apresenta os quesitos e pesos para os programas acadêmicos. Estes giram em torno de três quesitos principais: programa, formação e impacto na sociedade, os quais são avaliados tanto de forma quantitativa quanto qualitativa.

Quadro 5. Quesitos e pesos para avaliação de programas acadêmicos.

| Quesito/item | Peso | Tipo de avaliação |
|---|------|---|
| 1 – Programa | | |
| 1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa. | 30% | Qualitativa |
| 1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa. | 50% | Qualitativa com suporte de indicadores quantitativos |
| 1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus discentes, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística | 10% | Qualitativa |
| 1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual. | 10% | Qualitativa |
| 2 – Formação | | |
| 2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa. | 15% | Qualitativa com suporte de indicadores quantitativos |
| 2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos. | 15% | Quantitativa com possibilidade de ajuste mediante análise qualitativa |
| 2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida. | 10% | Qualitativa |
| 2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa. | 50% | Quantitativa |
| 2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa. | 10% | Quantitativa com possibilidade de ajuste mediante análise qualitativa |
| 3 – Impacto | | |
| 3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa. | 40% | Qualitativa |
| 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa. | 40% | Qualitativa |
| 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa. | 20% | Qualitativa |

Fonte: Ficha de Avaliação, Área 27 CAPES (2022).

As fichas de avaliação constituem parte importante dos processos e dos resultados da avaliação quadrienal da CAPES. Ao longo dos anos, os critérios estabelecidos pela CAPES foram sendo reajustados e projetados para garantir a qualidade dos programas de pós-

graduação, baseando-se em aspectos como produção científica, força institucional e vínculos externos (CAPES, 2024a). Essa ficha de avaliação, por exemplo, é fruto da última modificação feita pela instituição, em 2018. Entretanto, essas mudanças, embora positivas, trouxeram novos desafios para os PPGAs.

Uma das críticas mais recorrentes ao processo de avaliação da CAPES discutidas pelos participantes, é a sua complexidade e a carga administrativa que impõe aos programas de pós-graduação “(...) é muito trabalho, muito esforço de captação desses dados que eu vejo” (Participante 19). A avaliação é baseada em uma série de indicadores quantitativos e qualitativos, que demandam um grande volume de documentação e relatórios por parte das instituições de ensino, “aquelas planilhas enormes” (Participante 14).

Essa complexidade pode resultar em uma sobrecarga administrativa significativa, desviando o foco dos docentes e pesquisadores das suas atividades acadêmicas principais para a elaboração de relatórios e formulários “O coordenador não consegue fazer isso, porque o coordenador não faz só isso” (Participante 19). Esse aspecto pode desestimular a inovação e a pesquisa, uma vez que o tempo e os recursos são dedicados a atender exigências burocráticas em vez de avançar nas atividades científicas e educacionais.

Agora, a dificuldade que eu vejo é que é muito trabalhoso, né? São muitos dados. O coordenador e a secretária ficam meio que em uma sinuca de bico, porque dependem de muitas informações dos docentes, discentes e egressos, que nem sempre colaboram, né? Para poder prover a CAPES. Isso dá um trabalho danado em vários programas e não há estrutura para cuidar disso. Isso acaba prejudicando o programa e tira o coordenador e a secretaria de outros pontos que seriam mais importantes. Então, acho que o problema é a dimensão que a avaliação tomou. Por exemplo, havia uma crítica que era muito quantitativista, focada na produção. Então, veio toda essa questão de impacto, que é mais qualitativo. Só que aí, para o coordenador do programa, fica mais difícil, porque ele tem que preencher muita coisa, narrar muitas histórias (Participante 10).

O preenchimento de formulários emerge como um quesito fundamental para um programa de pós-graduação se destacar na avaliação da CAPES: “Tem uma coisa, a mais tupiniquim possível, chamada preenchimento de formulários. As coisas não acontecem caindo do céu. Então você tem que ter um processo de captação de informações, registro, ter pessoas que estão dedicadas a isso, etc” (Participante 1). Além do preenchimento correto dos formulários, é necessário ter um bom conhecimento técnico sobre os critérios de avaliação da CAPES para que o programa possa demonstrar sua qualidade: “fazer o feijão com arroz bem feito, preencher os formulários direitinho” é crucial para o sucesso na avaliação (Participante 1).

Mesmo com um bom desempenho acadêmico, a falta de atenção ao preenchimento adequado dos formulários pode comprometer o resultado final. Esse processo “Não é muito

assim, edificante, mas é onde você ganha ou perde o jogo” (Participante 1). Esse cuidado profissional no atendimento às exigências da CAPES é, portanto, um fator determinante para que o programa alcance o status de referência desejado, o que nem sempre acontece nos programas: “(...) Se eu fosse o coordenador, sairia bem mais ou menos, eu esqueceria de colocar alguma coisa e seríamos penalizados por isso” (Participante 19).

Além das dificuldades práticas relacionadas ao preenchimento de formulários, há uma crítica fundamental que surge em relação aos critérios de avaliação da CAPES: o produtivismo. A busca por melhores notas e classificações pode desencadear uma corrida desenfreada por indicadores quantitativos, como o número de publicações e citações. Essa prática, denominada produtivismo e criticada por diversos participantes (3, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 23), tem sido alvo de muitas discussões: “Eu acho que essas métricas, principalmente a de publicação de artigos, são uma das mais criticadas, né? Por serem um critério objetivo, elas são difíceis e promovem o produtivismo” (Participante 9).

A competição acirrada no ambiente acadêmico pode levar a práticas que comprometem a qualidade da pesquisa e da formação, em prol de um aumento artificial no número de publicações: “Porque você continua sendo, até em grande medida, o 'publique ou pereça'. Se você não publicar em instâncias adequadas, publicações que são valorizadas, certo ou errado, pelo sistema, você está fora do jogo” (Participante 1). Esse cenário é reflexo do paradigma do "publique ou pereça" (*publish or perish*), profundamente enraizado no sistema universitário brasileiro e em outras partes do mundo, que tem gerado uma pressão constante sobre pesquisadores, onde a quantidade de publicações se sobrepõe à qualidade e à relevância científica (Motta-Roth; Hendges, 2010).

Embora essa prática tenha sido adotada como um indicador de produtividade e sucesso acadêmico, o aumento significativo de publicações que colocam em xeque a expressão “*publish or perish*” revela uma busca incessante por publicações, muitas vezes em detrimento da integridade científica, o que traz sérias implicações éticas e profissionais, levando ao surgimento de artigos de pouca relevância (Silva, 2020). Esse contexto torna urgente a necessidade de reavaliar o modelo atual, promovendo um equilíbrio entre a produtividade acadêmica e a manutenção de padrões éticos e de bem-estar na comunidade científica.

Historicamente, o processo avaliativo da CAPES assumiu um caráter somativo e classificatório, priorizando o ranqueamento de programas para a obtenção de verbas públicas, em detrimento de uma avaliação formativa (Patrus; Shigaki; Dantas, 2018). Como resultado, a publicação se tornou uma condição essencial para o financiamento de pesquisas e a obtenção de diversos benefícios, como bolsas de produtividade, melhores posições no ranking da pós-

graduação, reconhecimento acadêmico e participação em eventos nacionais e internacionais (Trein; Rodrigues, 2010), consolidando o paradigma da avaliação da pós-graduação como um processo somativo, transformando a ciência, que deveria se basear em colaboração e cooperação, em uma atividade marcada pela competição (Freitas, 1998) e mercantilização do conhecimento (Costa; Goulart, 2018; Moreira, 2009).

Diante das críticas ao produtivismo induzido por esse modelo, a CAPES, a partir de 2018, passou a avaliar apenas as quatro melhores publicações de cada docente: “A produção qualificada do NDP⁶ refere-se ao conjunto das quatro melhores produções de cada docente permanente do PPG no quadriênio” (CAPES, 2020). No entanto, essa mudança parece ser de conhecimento restrito, principalmente aos coordenadores dos programas, responsáveis pelo preenchimento da ficha de avaliação:

Antes de ser coordenador, eu tinha pouquíssimo conhecimento sobre a avaliação da CAPES. E eu percebo que é assim com os meus pares também. As pessoas começam a entender a avaliação depois que se tornam coordenadores. Antes, se as pessoas tinham dúvidas, perguntavam para o coordenador. Então, na verdade, as regras de avaliação são pouco disseminadas (Participante 13).

A disseminação limitada das regras de avaliação perpetua a ideia de que a quantidade de publicações ainda é a principal exigência, como apontado por outro participante: "Mas vejo, como coordenador, que tem vários docentes que perguntam: 'Pô, tem que publicar um monte de artigo?' Eu falo: 'Não, filho, você só tem que publicar quatro artigos. Não se preocupem com isso. Quatro bons já estão bons'" (Participante 5).

Embora ainda haja desafios na disseminação dessas mudanças, alguns docentes já perceberam a evolução positiva na abordagem da CAPES, que agora foca na qualidade das quatro publicações: "O que conta é ter uma produção nos estratos mais altos e ter, ao longo do quadriênio, quatro produções que se classifiquem entre as melhores dos estratos de qualificação" (Participante 23). Essa modificação auxilia na redução da ênfase no “*publish or perish*” e aumenta o rigor na avaliação dos melhores trabalhos. Outro participante reforçou essa perspectiva, afirmando que a mudança para valorizar as produções mais robustas foi importante para evitar o produtivismo, que anteriormente resultava em "colegas produzindo, produzindo, produzindo... muitas coisas parecidas e de qualidade questionável" (Participante 22).

No entanto, apesar dessas melhorias, outro ponto de crítica refere-se à rigidez dos critérios de avaliação, que, muitas vezes, não consideram as especificidades e as características únicas de cada programa de pós-graduação: “Como você avalia, cria critérios e

⁶ Núcleo Docente Permanente (NDP)

fica cobrando as pós-graduações tão diversas?” (Participante 10). A avaliação é frequentemente padronizada, o que pode desconsiderar as diferentes realidades e contextos regionais ou institucionais.

Apesar das boas intenções, o sistema atual ainda favorece os programas maiores e mais consolidados, agravando as desigualdades entre as instituições: “os critérios ficaram muito favoráveis para aquelas que já são muito grandes e desfavoráveis para aquelas universidades que desejam se estabelecer, para os programas que querem crescer” (Participante 20). Sugerindo que ao longo do tempo, essa forma de distribuir recursos irá causar uma grande diferença, ocorrendo uma “centralidade de alguns programas que vão ser muito bons e outros muito mal avaliados” (Participante 20).

Este cenário cria um ciclo vicioso onde as instituições que já têm recursos e reconhecimento tendem a se beneficiar ainda mais, enquanto os programas menores enfrentam dificuldades para avançar e obter o mesmo nível de avaliação. O sistema "acaba fortalecendo quem já é bom e enfraquecendo quem precisa melhorar", sugerindo que a estrutura de financiamento e avaliação, ao priorizar instituições e programas que já apresentam alto desempenho, contribui para uma maior disparidade entre os centros acadêmicos "(...) quanto mais tu produz, mais dinheiro tu tens e quanto mais dinheiro tu tens, mais tu produz" (Participante 21).

A disparidade na distribuição de dotação financeira entre as universidades reflete-se diretamente na capacidade dessas instituições de produzir resultados expressivos, como laboratórios mais bem equipados e maior representatividade em eventos científicos (Lessa, 2016). Dessa forma, constata-se claramente que a formação da pós-graduação no país é baseada na noção de assimetria, especialmente no que se refere ao investimento em alguns poucos centros de excelência, localizados em centros de poder político e econômico, desenvolvendo espaços elitistas e hierárquicos, assim como faz crescer as assimetrias regionais, tornando desiguais o acesso e a produção de conhecimento entre os distintos espaços de cada região (Nazareno; Herbetta, 2019).

Programas de pós-graduação em áreas menos tradicionais ou em regiões menos desenvolvidas podem enfrentar dificuldades para atender aos critérios estabelecidos, mesmo que estejam realizando um trabalho significativo em suas respectivas áreas:

E a outra questão é que valorizar quem é bom não necessariamente revela o impacto que um programa tem em uma determinada comunidade. Então, eu não vou citar nomes aqui, mas temos programas que, historicamente, são ricos, ganham muito e produzem muito, mas têm um impacto, digamos assim, em áreas que também são mais ricas. Enquanto outros programas, em locais menores, fora dos grandes centros de referência, têm um baita impacto na comunidade, na sociedade, mudando a vida das

peessoas. E como é que você me isso? Então, acho que esse é o grande ponto, e não sei como resolver. Acho que precisamos de mais discussões. Mas de qualquer forma, acho que há um esforço, em tentar olhar para isso, mas não sei se ainda foi possível alcançar (Participante 21).

Esse aspecto revela um desafio adicional na implementação das novas regras, indicando que, mesmo com avanços na abordagem qualitativa, a flexibilidade nos critérios ainda é uma questão a ser abordada. Esse enfoque padronizado pode levar à desvalorização de programas situados em contextos fora dos grandes centros acadêmicos, que frequentemente enfrentam dificuldades para obter recursos e reconhecimento, apesar de seu valor intrínseco e contribuição significativa para suas comunidades, desempenhando um papel de impacto em contextos locais específicos.

O impacto dos PPGs é um tema de grande relevância no cenário acadêmico, especialmente diante das recentes mudanças nas diretrizes da CAPES para a avaliação desses programas. A avaliação do impacto das produções intelectuais e das ações dos PPGs na sociedade, bem como sua inserção cultural e social em diferentes contextos, é abordada no item 3 da ficha de avaliação da CAPES e é um dos mais debatidos entre os participantes.

O que eu vi de mudança é que, recentemente, passou a dar uma maior ênfase ao impacto. Então, a questão do impacto é como você, dentro do programa, com as ações dos docentes e dos discentes, pode fazer com que isso repercute na melhoria da economia local, regional e nacional, no sentido de como as pesquisas impactam, como se estivessem ali, dentro dos ODS⁷, indo além da simples necessidade de pesquisar por pesquisar (Participante 16).

A introdução do impacto como critério de avaliação é vista como positiva entre os docentes, uma vez que destaca a valorização da conexão do docente e do discente com a sociedade e o ambiente de pesquisa, evidenciando uma evolução na avaliação que busca integrar a produção científica com a resolução de problemas práticos. Essa mudança é vista como positiva para superar a “academia distante da realidade” e fomentar um impacto mais tangível na sociedade (Participante 22).

E na última quadrienal entrou muita discussão sobre o impacto, né? Não só o impacto na produção científica, mas vários aspectos da trajetória dos egressos, sobre a participação dos docentes na sociedade, o impacto na sociedade, a empregabilidade, entre outras questões. Então, eu acho que a CAPES tentou melhorar nesse aspecto, né? (Participante 10).

Esses novos critérios representam um avanço na busca por uma avaliação mais qualitativa e alinhada com as demandas sociais, buscando evidenciar a relevância e a aplicação prática do conhecimento produzido. No entanto, essa alteração trouxe consigo desafios significativos. Há uma percepção de que o sistema ainda carece de instrumentos

⁷ Os ODS, ou Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, são uma coleção de 17 metas globais estabelecidas pela ONU para promover o desenvolvimento sustentável em três dimensões: econômica, social e ambiental. Lançados em 2015, eles visam erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir prosperidade para todos até 2030, abordando questões como saúde, educação, igualdade de gênero, água potável e ação climática.

eficazes para avaliar o impacto real das pesquisas na sociedade: “O principal desafio que a CAPES vai enfrentar é como mensurar impacto, porque [...] uma pesquisa teórica pode parecer não ter impacto, mas ela vai servir como base de outras pesquisas que geram um impacto mais observável” (Participante 4).

Isso indica que o impacto não deve ser avaliado apenas em termos imediatos, mas também deve considerar os efeitos a longo prazo das pesquisas: "O grande desafio da ciência é isso. Você conseguir gerar um artigo e desse artigo você conseguir tirar, na nossa área, um processo, um modelo, qualquer coisa que seja aplicado para qualquer ente, qualquer stakeholder, seja política pública, empresa, indivíduo.... Seja o que for” (Participante 5).

Nesse sentido, a avaliação do impacto das pesquisas precisa transcender os quantificadores numéricos e reconhecer a complexidade do processo de transição entre o conhecimento gerado e sua aplicação prática. A maturação das ideias e a implementação efetiva dos resultados demandam tempo, algo que as atuais métricas de avaliação quadrienais da CAPES não conseguem capturar plenamente. Assim, limitar-se a mensurações imediatas acaba por reduzir o verdadeiro alcance e valor das contribuições acadêmicas, ignorando os efeitos duradouros que essas pesquisas podem ter na sociedade ao longo do tempo (Lessa, 2016). Dessa forma, existe uma tensão entre a necessidade de inovação e impacto na pesquisa acadêmica e as limitações impostas pelas práticas tradicionais de publicação:

O impacto, em termos de receitas, significa: gerou renda? Gerou emprego? Impacto social? (...) Isso é um impacto. Então, você pega algo que pesquisou, leva para o mercado, e o mercado gera um impacto. Isso é impacto. Não é medir o fator de impacto da revista. Mas é isso que é medido hoje em dia, né? Então, essa métrica, para mim, distorce muito o comportamento dos PPGAs e, conseqüentemente, o comportamento dos docentes que estão nos PPGAs (Participante 7).

A inclusão do impacto como critério de avaliação pela CAPES é vista como um passo positivo, mas que exige uma mudança de mentalidade e uma maior articulação institucional para que os PPGs possam realmente contribuir para a sociedade de maneira significativa “Esse movimento de conseguir levar para a sociedade depende muito de uma articulação institucional de ter um ecossistema empreendedor” (Participante 5).

Sem o devido apoio, torna-se difícil alinhar as pesquisas às necessidades do mercado e à inovação, elementos cada vez mais exigidos pelos critérios da CAPES: "muitas vezes terminamos com as mãos presas, porque falta esse braço, falta a continuidade, falta o fomento, não há incentivo" (Participante 15). A pressão para atender às exigências da CAPES, que incluem produção científica, participação em comissões e orientação de discentes, somada às responsabilidades no ensino de graduação, cria um ambiente de trabalho insustentável para muitos docentes.

Apesar de ser objeto de críticas e carecer de melhorias, existe um consenso entre os participantes de que os critérios de avaliação da CAPES são indispensáveis para o funcionamento do sistema de ensino superior brasileiro: “os critérios da CAPES não têm como não ser necessários, já que isso faz parte de um processo tanto de financiamento da universidade quanto de ranqueamento (...)” (Participante 20). Os critérios são essenciais para a avaliação: “(...) se você não tem critérios, você vai fazer o quê? Como você vai avaliar?” (Participante 19). Esse reconhecimento sugere que, sem os critérios, seria difícil avaliar, medir e comparar a qualidade e o impacto das instituições e programas de pós-graduação brasileiras.

4.2 A expansão do papel dos PPGAs além da academia

A CAPES afirma em seu site institucional que "o mestrado acadêmico visa, primordialmente, o preparo de profissionais para atuação na docência superior e na pesquisa acadêmica" - grifo da autora (CAPES, 2023, sp.). A análise dos dados sobre o setor de atividade dos titulados e a distribuição do emprego formal de mestres pelas diferentes atividades econômicas parece confirmar esse objetivo. De fato, há uma notável concentração de mestres e doutores na seção Educação, conforme demonstrado na Tabela 2.

Em 2021, 37,7% dos mestres com emprego formal no Brasil estavam empregados em estabelecimentos cuja atividade econômica principal era classificada na seção Educação da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE). No caso dos doutores, essa porcentagem era ainda maior: 72% desses profissionais trabalhavam na mesma seção. Embora essa concentração tenha sido maior em 2010, conforme os dados do CGEE (2024), a permanência dessa tendência ao longo dos anos reforça a ideia de que a formação acadêmica no Brasil continua fortemente direcionada ao setor educacional.

Tabela 2. Distribuição percentual dos empregados por seções da CNAE, 2010 e 2021.

| Seção da CNAE | Distribuição percentual dos empregados | | | |
|--|--|-------|----------|-------|
| | Mestres | | Doutores | |
| | 2010 | 2021 | 2010 | 2021 |
| Educação | 43,1% | 37,7% | 74,1% | 72,0% |
| Administração pública, defesa e seguridade social | 29,3% | 33,8% | 11,7% | 14,2% |
| Indústrias de transformação | 5,4% | 4,4% | 1,5% | 1,6% |
| Saúde humana e serviços sociais | 3,8% | 5,9% | 3,4% | 3,9% |
| Outros | 18,4% | 18,3% | 9,2% | 8,3% |

Fonte: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (2024).

Essa concentração da destinação profissional dos titulados no setor educacional, ainda que alinhada aos objetivos declarados pela CAPES, levanta questões sobre a diversidade de oportunidades de carreira disponíveis para mestres e doutores. Se por um lado, a alta porcentagem de profissionais empregados na educação pode ser vista como um reflexo do sucesso dos programas de pós-graduação em preparar docentes e pesquisadores, por outro, essa mesma concentração pode indicar uma limitação na capacidade desses programas de formar profissionais aptos a atuar em outros setores da economia.

A CAPES, ao estabelecer diretrizes para uma formação predominantemente acadêmica, influencia os PPGs a seguirem essa orientação, já que estes são guiados pelas diretrizes da instituição. Esse direcionamento é particularmente criticado por um dos participantes que menciona que, historicamente, seu programa tinha uma forte vocação para formar profissionais não acadêmicos. No entanto, as exigências da CAPES, que priorizam a publicação, forçaram uma mudança de foco: “A regra da CAPES fez com que a gente voltasse pro acadêmico (...) nos restringiu, voltando para trás” (Participante 5). Essa mudança foi percebida como uma restrição ao potencial original do programa, que antes formava uma maioria de profissionais voltados para o mercado de trabalho mais amplo.

Essa ênfase na formação acadêmica torna-se desafiadora diante da saturação do mercado de trabalho para atuação acadêmica, exacerbada pela falta de reposição de vagas, decorrente de restrições orçamentárias e políticas institucionais: “não tem vaga para todo mundo na área acadêmica” (Participante 19). De maneira similar, o Participante 10 afirma: “Não dá para a gente formar só acadêmico no sentido literal da palavra, porque não existe mercado”. Essas falas destacam a necessidade de repensar o modelo de formação nos PPGs, considerando a realidade do mercado de trabalho e a saturação do ambiente acadêmico: “Se o programa acadêmico for formar apenas os futuros acadêmicos, a gente já tem que parar. Não tem vaga pra todo mundo, né?” (Participante 22).

Em 2023, o Observatório da Pós-Graduação registrou a existência de 4.659 programas de pós-graduação, dos quais aproximadamente 81,37% eram acadêmicos (Plataforma Sucupira, 2023). Essa predominância de programas acadêmicos, associada à 14ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa aumentar o número de titulados, evidencia um crescimento desproporcional de mestres e doutores voltados para a academia. Isso reforça as preocupações dos participantes e a urgência de políticas públicas que incentivem a diversificação da pós-graduação, promovendo uma formação mais alinhada às demandas do mercado de trabalho, não apenas na academia, mas em diversos setores da sociedade.

O caminho acadêmico, tradicionalmente o principal objetivo de muitos PPGs, está cada vez mais competitivo e restrito: "Ser docente de pós-graduação, eu acho que, se a faculdade formar só pra isso, tá 'roubado'. Porque não tem mais jeito, não. É um funil, né? Porque você vai ter ali, é o que eu falo. Ou você vai [ter que ser] o melhor da turma ou o segundo melhor da turma [e só assim] vai ter espaço, e olha lá" (Participante 5). Esse funil reforça a necessidade de considerar outras vertentes, como inserção de uma educação empreendedora aos discentes e o ensino de ferramentas profissionais mais práticas.

Apesar de haver consenso na comunidade científica sobre a necessidade de uma formação mais ampla, na UFRN, grande parte dos docentes ainda percebe os PPGs predominantemente como formadores de profissionais acadêmicos: "Nosso olhar ainda é para o acadêmico, porque somos um programa acadêmico" (Participante 14). Essa visão é corroborada por outro participante, que aponta um viés sistêmico em muitos programas: "A maioria dos discentes que ingressam acaba se interessando por docência, ensino e pesquisa, e, conseqüentemente, segue carreira acadêmica" (Participante 15).

Essa discussão crítica aponta para a necessidade de reavaliar as diretrizes da CAPES e do PNE, visando uma formação que prepare mestres e doutores para uma atuação mais ampla e diversificada, alinhada às demandas do mercado de trabalho atual e futuro. Isso inclui expandir o foco dos programas acadêmicos para desenvolver habilidades transversais aplicáveis em diversos setores, como de inteligência artificial, análise de dados, mercado corporativo e empreendedorismo.

Outro tema recorrente é a necessidade de reestruturar os currículos acadêmicos para preparar melhor os discentes para as exigências do mercado, especialmente com o avanço da inteligência artificial (IA). O Participante 19 destacou que "fazer algumas coisas que a gente faz, talvez a IA já faça", sugerindo que a formação deve focar em competências não automatizáveis, como pensamento crítico e resolução de problemas reais nas organizações.

A tecnologia, especialmente a IA, é vista como um fator transformador do mercado de trabalho. Embora a IA possa assumir tarefas padronizadas, a demanda por habilidades críticas e inovadoras deve tornar a pós-graduação ainda mais relevante, mesmo com potencial redução na remuneração: "Acho que a pós-graduação vai sobreviver, mas o nível de renda cai" (Participante 17). O Participante 17 argumenta que, no futuro, a pós-graduação, especialmente os mestrados, pode se reconfigurar, com maior ênfase em programas profissionais em detrimento dos acadêmicos.

Essa reflexão é essencial para evitar a criação de um contingente de doutores superqualificados para um mercado acadêmico já saturado, mas subutilizados em outros

setores que poderiam se beneficiar de sua expertise, além de ser importante para evitar o desemprego. A empregabilidade dos discentes de pós-graduação em um mercado de trabalho em constante mudança é uma questão preocupante: "Temos vários discentes que a gente vê assim, potencial lá em cima, e quando você descobre, nossa, está desempregado" (Participante 14). Esse cenário pode levar os titulados a buscarem alternativas no exterior ou a migrarem para outros setores, ainda que nem todos consigam fazer essa transição com sucesso.

Embora a titulação de mestres ou doutores continue sendo um diferencial importante, ela não é mais suficiente para garantir a empregabilidade, especialmente em um mercado saturado e em transformação: "o mercado, para quem faz hoje um mestrado, doutorado *stricto sensu*, continua sendo um título importante, um título que ainda é um diferencial, mas que sozinho não vai bastar" (Participante 8). Essa afirmação reflete a necessidade crescente de habilidades complementares, como a capacidade de aprendizado contínuo, comunicação eficaz e trabalho em equipe, para se destacar no ambiente competitivo.

A valorização diferenciada da titulação acadêmica entre o setor público e privado, também foi mencionada como um fator de influência na inserção de mercado de trabalho. Enquanto as instituições públicas ainda exigem altos níveis de qualificação para contratação, o setor privado tende a valorizar mais as habilidades práticas e a experiência de mercado: "Muitos vão fazer o mestrado principalmente no serviço público para ter ganhos (...)" (Participante 10). Essa fala também compactua com os dados da CNAE, que revelam que a seção que aparece em segundo lugar no emprego de mestres e de doutores é a administração pública, defesa e seguridade social. Essa seção foi responsável por 33,8% do emprego de mestres e 14,2% no de doutores em 2022 (CGEE, 2024).

Além disso, a valorização da titulação acadêmica difere entre os setores público e privado, influenciando na inserção profissional. Enquanto o setor público prioriza altos níveis de qualificação, o privado valoriza mais habilidades práticas e experiência. Como observa o Participante 10: "Muitos fazem mestrado visando o serviço público". Os dados da CNAE corroboram essa afirmação: em 2021, a Administração Pública foi a segunda maior empregadora de mestres e doutores, concentrando 33,8% e 14,2% desses profissionais, respectivamente (CGEE, 2024).

Embora a pós-graduação *stricto sensu* continue sendo um importante instrumento de qualificação profissional, alguns participantes têm a percepção de que o mestrado e o doutorado no Brasil "não são crescimento profissional em lugar nenhum" fora da academia, sugerindo que a formação acadêmica deve ser vista mais como uma vocação do que como uma garantia de emprego (Participante 20). A situação é agravada pela percepção de um

aumento nos níveis de adoecimento mental entre discentes e recém-formados, consequência da insegurança e das dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho.

Embora o foco acadêmico ainda exista nos PPGAs, muitos deles têm buscado adaptar-se às demandas do mercado, oferecendo aos discentes a oportunidade de desenvolver habilidades complementares. Essa tendência é evidenciada pelos relatos de participantes que observam a crescente diversidade de trajetórias profissionais entre os egressos: "No doutorado acadêmico, naturalmente, vinham pessoas do mercado. Então, os nossos discentes de doutorado acadêmico, eles não são necessariamente docentes" (Participante 18). Essa afirmação sugere que, especialmente em programas que adotam políticas mais inclusivas e uma orientação mais ampla, o perfil dos egressos tem se diversificado.

A inclusão e reestruturação do item "formação" na ficha de avaliação da CAPES impulsionou os PPGs a adotarem uma perspectiva mais abrangente, que valoriza não apenas a produção acadêmica, mas também o desenvolvimento profissional dos egressos. Essa nova abordagem, que reconhece o egresso como o principal resultado da pós-graduação (Klüber e Araújo-Jorge, 2021), tem incentivado os programas a repensar suas estratégias formativas, alinhando-as às demandas do mercado de trabalho e às necessidades sociais.

A integração entre a formação teórica e a aplicação prática tem se mostrado uma estratégia para alinhar a pós-graduação às demandas do mercado de trabalho. Conforme relatado por alguns participantes, mesmo discentes de programas acadêmicos têm buscado uma atuação prática relevante, utilizando o conhecimento acadêmico para resolver problemas reais. Essa abordagem é essencial para fortalecer a conexão entre academia e setor corporativo, promovendo uma valorização mútua. Iniciativas como a *SciBiz*⁸, promovida pela USP, exemplificam os esforços das instituições em criar pontes entre o conhecimento acadêmico e as necessidades empresariais, resultando em uma sinergia que potencializa a inovação e o desenvolvimento.

O *SciBiz Conference* é o maior evento de inovação e empreendedorismo do Brasil, realizado sob a coordenação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. Na edição de 2019, o evento teve como tema central a discussão sobre a inovação nas universidades e reuniu mais de 410 startups e 130 grandes empresas. Foram registrados quase 20 mil pedidos de reuniões e 2,5 mil negócios iniciados, de acordo com os números fornecidos pela organização do evento (Escobar, 2019). Ao integrar empresas e pós-graduandos, essas iniciativas não só aumentam a empregabilidade dos egressos, como

⁸ O nome *SciBiz* simboliza o encontro do mundo da ciência (science) com o dos negócios (business)

também impulsionam a inovação dentro das organizações, criando um ambiente que beneficia tanto o meio acadêmico quanto o corporativo.

Os PPGAs estão, gradualmente, se adaptando para oferecer uma formação que transcenda o ambiente acadêmico. A experiência relatada pelo Participante 13 ilustra essa mudança, destacando que apenas um terço dos egressos de seu programa busca seguir a carreira acadêmica, enquanto a maioria utiliza a formação para aprimorar sua atuação em organizações públicas e privadas. A formação oferecida pelos PPGAs capacita os discentes a melhorar a tomada de decisão e a criar soluções inovadoras, habilidades particularmente valiosas no contexto organizacional.

Doutorandos, em especial, desenvolvem uma capacidade única de analisar e compreender processos complexos e de longo prazo, o que é essencial para o planejamento estratégico e a inovação nas organizações:

Então, assim, eu acredito que, por outro lado, o doutor tem uma contribuição gigante para a empresa, porque ele é capaz de compreender o processo a longo prazo e de pensar no futuro da empresa. Não é somente o hoje, mas o que está por acontecer. Para onde a empresa vai? As empresas precisam de alguém que tenha um raciocínio e um conhecimento mais aprofundados. Então, acho que as empresas precisam se tocar disso. Acho que lá fora isso é mais comum, né? Na Europa, que eu sei, principalmente nos EUA... No Brasil, infelizmente, tem essa cultura de fazer doutorado pra concurso público, federal ou estadual. Mas não tem vaga pra todo mundo, né? Então, assim, vejo que tem desafios (Participante 3).

Há um consenso de que o mestre e o doutor é um “profissional muito mais holístico em termos de análise crítica, em termos metodológicos, ele não aprende só um método, né? Em termos de formação, de competência, de habilidades envolvidas” e “trazem competências que são advindas ao longo do tempo (...) exposição, argumentação, negociação, trabalho sob pressão” (Participante 11) habilidades essas que são fundamentais para a inserção em ambientes corporativos que valorizam a formação avançada. No entanto, a valorização desse tipo de formação no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais significativos. O Participante 13, observa que “somos um país que tem metade da população (...) com escolaridade muito baixa,” o que limita a compreensão e a valorização das qualificações acadêmicas avançadas. A falta de reconhecimento do valor dessa formação aprofunda as dificuldades de empregabilidade, especialmente em áreas não relacionadas às ciências exatas.

A pós-graduação é vista, pela maioria, como um diferencial importante, sobretudo em empresas que valorizam uma visão de longo prazo. No entanto, há uma clara necessidade de que as empresas reconheçam esse valor: “A gente tem uma certa distância ainda das organizações (...) As organizações também têm uma certa distância da academia aqui no Brasil” (Participante 11). O contexto atual sugere que o modelo empresarial brasileiro tem

demandado formações imediatas e específicas, e carecem de dar mais valor ao conhecimento adquiridos pelos pós-graduandos: “tenho percebido uma demanda por formações mais curtas e específicas”. Esta visão reflete uma crescente preferência das empresas por formações que atendam a necessidades imediatas e específicas do mercado, em vez de percursos acadêmicos prolongados que nem sempre conduzem à empregabilidade direta.

Além desse cenário, há uma cultura que enxerga o mestre e o doutor pra concurso público, o que auxilia na falta de reconhecimento das empresas da capacidade analítica dos titulados, destacando a necessidade das empresas reconhecerem a capacidade de raciocínio analítico, aprofundado e de longo prazo dos pós-graduandos. O mestrado e doutorado acadêmico no Brasil é um pouco distanciado do mercado, mas as expectativas são que no futuro isso se aproxime, que as empresas começam a se interessar por esse tipo de conhecimento.

Apesar desse distanciamento mencionado por alguns, esse processo vem melhorando e há um reconhecimento crescente da necessidade de profissionais que possuam habilidades críticas e reflexivas, desenvolvidas principalmente através da educação acadêmica. Esse ponto é complementado pelo Participante 23, que enfatizou que a formação *stricto sensu* proporciona "uma formação crítica e reflexiva que vai permitir a pessoa atuar em qualquer ponto ou tipo de organização".

Embora o mercado de trabalho atual muitas vezes privilegie habilidades e soluções imediatas, a expertise profunda e o pensamento crítico desenvolvidos durante a pós-graduação oferecem uma vantagem competitiva significativa. A capacidade desses profissionais de antecipar tendências e de desenvolver soluções inovadoras é importante para empresas que buscam não apenas resolver problemas presentes, mas também se preparar para futuros desafios.

A CAPES, ao exigir que os programas de pós-graduação acompanhem e avaliem a atuação dos egressos, demonstra uma preocupação com a eficácia e a relevância da formação acadêmica em termos de inserção profissional e impacto socioeconômico. O requisito 2.3 da ficha de avaliação destina 10% da nota dos programas para essa análise, enfatizando a importância de uma política consistente de acompanhamento dos egressos.

Essa medida busca garantir que os egressos estejam não apenas empregados, mas atuando em áreas relacionadas à sua formação, contribuindo para o desenvolvimento em diversas esferas, como a administração pública, o setor privado, e a sociedade civil. A adesão dos egressos ao mercado de trabalho e a sua capacidade de assumir posições de liderança são vistas como indicadores-chave da qualidade e da pertinência da formação recebida.

Apesar da exigência da CAPES, o acompanhamento de egressos ainda é incipiente em muitos programas de pós-graduação. A ausência de um sistema institucionalizado para monitorar o destino profissional dos egressos indica que, na prática, muitos programas não conseguem acompanhar seus ex-alunos de forma sistemática.

A dificuldade se intensifica quando se trata de auxiliar os egressos a se inserirem em áreas profissionais além da academia. Muitos programas não oferecem um sistema estruturado de apoio: "A gente não auxilia eles, é o ponto fraco, certo? A gente não tem um programa de direcionamento deles no mercado" (Participante 5). Essa falta de apoio reflete uma desconexão entre a formação acadêmica e as demandas do mercado de trabalho.

Mesmo nos programas que realizam algum tipo de acompanhamento, a abordagem costuma ser fragmentada e informal, carecendo de um planejamento estruturado para auxiliar os egressos na inserção profissional. Embora existam iniciativas pontuais, a maioria dos programas ainda não possui um sistema robusto e integrado para direcionar e acompanhar seus egressos de forma consistente. Em muitos casos, o acompanhamento depende de iniciativas individuais dos docentes: "Muitos dos discentes se inserem no mercado também por iniciativas de alguns docentes [...] isso acaba tendo que ser iniciativa dos docentes" (Participante 20). Essa dependência da proatividade dos docentes resulta em um apoio desigual, onde alguns discentes recebem orientação enquanto outros ficam sem esse suporte.

Embora alguns programas estejam cientes das exigências do item 2.3 da avaliação da CAPES e tenham começado a implementar estratégias mais sistemáticas de acompanhamento, essas ações ainda são recentes e limitadas: "A gente passou a dar mais valor pra coisas que a gente tinha, mas que a gente não fazia nada com aquilo [...] passou a olhar pra isso de uma forma mais sistemática" (Participante 21). Essa indução externa promoveu uma maior conscientização sobre a importância do acompanhamento dos egressos, mas ainda há um longo caminho para a formalização e efetividade dessas práticas.

Os desafios para a implementação de um acompanhamento sistemático são diversos, desde a dispersão geográfica dos egressos até a falta de recursos para manter um contato de longo prazo: "Eles dispersam e a gente não tem um sistema formalizado de conseguir manter contato com esse público de maneira formal" (Participante 8). Esses desafios indicam a necessidade urgente de desenvolver sistemas mais robustos e integrados para acompanhar a trajetória dos egressos, alinhando a formação acadêmica com as demandas do mercado de trabalho. Embora a avaliação da CAPES tenha incentivado uma maior atenção a esse aspecto, os programas ainda enfrentam desafios significativos para oferecer um suporte eficaz e

abrangente aos seus egressos, reforçando a necessidade urgente de desenvolver sistemas mais robustos e integrados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo avaliar como os programas de pós-graduação estão se adaptando às novas demandas do mercado e como os critérios de avaliação da CAPES estão influenciando suas atividades e estratégias. A nova matriz de avaliação da CAPES tem impulsionado uma mudança cultural que valoriza a pesquisa aplicada, a inovação e a formação de profissionais com perfil empreendedor. Embora gradual, esse processo sugere que os PPGs podem se distanciar da formação exclusivamente acadêmica e caminhar para uma preparação que inclua habilidades e competências valorizadas em um mercado de trabalho mais diverso.

Ao direcionar os PPGs para uma produção que gere impacto além das fronteiras da academia, a CAPES está, indiretamente, incentivando uma postura mais empreendedora nos programas, alinhada à necessidade de formar profissionais que não se limitem ao campo acadêmico. Nesse cenário, fortalecer a orientação empreendedora nos programas de pós-graduação se torna crucial. Isso pode ser feito por meio da criação de políticas institucionais específicas, da oferta de cursos de capacitação para docentes e da promoção de parcerias com o setor produtivo.

Por outro lado, embora os novos critérios da CAPES tenham o potencial de melhorar a qualidade e o impacto dos programas e sua inserção no mercado de trabalho, eles exigem que as universidades ofereçam um suporte institucional mais robusto, além da criação de políticas públicas que incentivem a inovação, do investimento em infraestrutura e da capacitação de docentes. Isso inclui não apenas maior apoio financeiro, mas também a criação de uma infraestrutura administrativa adequada, capaz de lidar com as exigências da avaliação de maneira eficiente, uma vez que a necessidade de coletar dados mais detalhados sobre impacto social, extensão e trajetória dos egressos sobrecarrega os programas, especialmente aqueles com recursos limitados. À medida que os programas de pós-graduação adotam as novas estratégias e ferramentas de avaliação, eles se alinham às demandas do mercado, contribuindo para um ecossistema de inovação mais dinâmico.

A Orientação Empreendedora, portanto, oferece uma oportunidade de transformação. Universidades que adotam uma cultura estratégica voltada para o empreendedorismo tendem a criar ambientes colaborativos e inovadores, que facilitam o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento de competências empreendedoras entre os discentes. Ao

promover essa cultura, os PPGs não apenas atendem às demandas da CAPES, mas também preparam seus discentes para atuar em diferentes áreas profissionais, contribuindo para a criação e o fortalecimento de redes mais eficazes de apoio e inserção no mercado.

Apesar das pressões institucionais, muitos PPGs estão buscando um equilíbrio entre a formação de acadêmicos e a preparação de profissionais para o mercado, adaptando-se às demandas contemporâneas e regionais. Os resultados indicam que, apesar de uma forte ênfase na formação acadêmica, os PPGs estão gradualmente incorporando uma visão mais abrangente de formação profissional. Isso se reflete tanto nas práticas pedagógicas quanto na diversidade de caminhos seguidos pelos egressos. No entanto, a necessidade de reavaliar o currículo e as estratégias de formação continua a ser um ponto crítico, especialmente à luz das demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Assim, a inserção bem-sucedida no mercado exigirá tanto uma adaptação dos programas quanto uma maior conscientização das empresas sobre o valor de uma formação avançada e focada no longo prazo.

Embora haja um consenso sobre os desafios enfrentados pelos egressos da pós-graduação em termos de empregabilidade, há também o reconhecimento de que as habilidades críticas e reflexivas desenvolvidas nos programas acadêmicos ainda possuem valor significativo no mercado. No entanto, é necessário repensar e adaptar os currículos e estratégias educacionais para alinhar melhor a formação acadêmica às demandas do mercado, sem perder de vista a essência da formação científica.

REFERÊNCIAS

- ABIDI, O.; NIMER, K.; BANI-MUSTAFA, A. *et al.* **Relationship between faculty characteristics and their entrepreneurial orientation in higher education institutions in Kuwait.** *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11, p. 12 (2022). <https://doi.org/10.1186/s13731-022-00206-7>.
- ADEDOYIN, O. B.; SOYKAN, E. **Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities.** *Interactive Learning Environments*. (2020). <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>.
- ALMASRI, O.; AHMAD, A. **Intrapreneurial behaviors and innovative performance: The moderating role of employees' characteristics in commercial banks.** *Accounting*, 6(6), p. 1007–1020 (2020). <https://doi.org/10.5267/j.ac.2020.7.018>.
- ANDERSON, B. S.; KREISER, P. M.; KURATKO, D. F.; HORNSBY, J. S.; ESHIMA, Y. **Reconceptualizing entrepreneurial orientation.** *Strategic Management Journal*, v. 36, n. 10, p. 1579-1596, 2015. <https://doi.org/10.1002/smj.2298>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIGNOTTI, A.; LE ROUX, I. **Which types of experience matter? The role of prior start-up experiences and work experience in fostering youth entrepreneurial intentions.** *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, v. 26, n. 6, p. 1181–1198, 2020. <https://doi.org/10.1108/IJEER-10-2019-0577>.

BOJKO, M. M.; KNAPIŃSKA, A.; TOMCZYŃSKA, A. **Academic entrepreneurship and the research productivity in Poland.** *Industry and Innovation*, v. 28, n. 4, p. 486–506, 2021. <https://doi.org/10.1080/13662716.2020.1753020>.

BOND, M. A.; BLEVINS, S. J. **Using faculty professional development to foster organizational change: A social learning framework.** *TechTrends*, v. 64, p. 229–237, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00459-2>.

BRASIL. **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **A CAPES tem papel fundamental no desenvolvimento do país.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/a-capes-tem-papel-fundamental-no-desenvolvimento-do-pais>. Acesso em: 03 set. 2024. Atualizado em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Sobre a CAPES.** Atualizado em: 21 ago. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Conceito de avaliação.** Atualizado em: 21 ago. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Avaliação da pós-graduação.** Atualizado em: 6 ago. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Sobre as áreas de avaliação.** Atualizado em: 27 jun. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Mudanças na ficha de avaliação valorizam a pós-graduação.** Atualizado em: 07 mar. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/225-sistemas-1375504326/73911-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-a-pos-graduacao>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014.** Publicado em 06 out. 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2014>.

BRATIANU, C.; HADAD, S.; BEJINARU, R. **Paradigm shift in business education: A competence-based approach**. *Sustainability*, v. 12, n. 4, p. 1348, 2020. <https://doi.org/10.3390/su12041348>.

CABRAL, T. L. de O.; SILVA, F. C. da; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. de . **A CAPES e suas sete décadas: trajetória da Pós-Graduação stricto sensu no Brasil**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 1–22, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i36.1680.

CAFÉ, Anderson Luis da Paixão; RIBEIRO, Núbia Moura; PONCZEK, Roberto Leon. **A fabricação dos corpos doces na pós-graduação brasileira: em cena o produtivismo acadêmico**. *Encontros Bibli*, v. 22, n. 49, p. 75-88, maio-ago., 2017.

CANCIAN, Q. G.; PASINI, J. F. S.; MALACARNE, V.; SOLIGO, V. **Precarização e intensificação do trabalho docente**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 9, n. 02, 2022. ISSN 2358-8322.

CASTRO, C. M.; SOARES, G. A. D. **Avaliando as avaliações da Capes**. *Revista Administração de Empresas*, v. 23, n. 3, p. 63-73, set. 1983. São Paulo.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2024**. Brasília, DF: CGEE, 2024. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br>.

CEPTUREANU, E. G.; CEPTUREANU, S. I.; POPESCU, D. I. **Relationship between entropy, corporate entrepreneurship and organizational capabilities in Romanian medium sized enterprises**. *Entropy*, v. 19, p. 448, 2017. [Google Scholar] [CrossRef].
CHATTERTON, P.; GODDARD, J. **The response of higher education institutions to regional needs**. *European Journal of Education*, v. 35, n. 4, p. 475–496, 2000.

COPELLI, F. H. D. S.; ERDMANN, A. L.; SANTOS, J. L. G. D.; BACKES, D. S.; MARTINI, J. G. **Empreendedorismo e educação empreendedora no contexto da pós-graduação em enfermagem**. *Revista Gaucha de Enfermagem* 43, e20200444 (2022).

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. **Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro**. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 16, n. 3, p. 396-409, jul.-set., 2018. Rio de Janeiro.

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior. *Entrepreneurship: Theory & Practice* 16(1), p. 7–25 (1991).

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. **Strategic management of small firms in hostile and benign environments**. *Strategic Management Journal* 10(1), p. 75-87 (1989).

CVIJIĆ, M.; TATARSKI, J.; KATIĆ, I.; VEKIĆ, A.; BOROCKI, J. **Entrepreneurial Orientation of Public Universities in Republic of Serbia-Empirical Study**. *Sustainability*, v. 11, p. 1509, 2019. <https://doi.org/10.3390/su11061509>.

DAL-SOTO, F.; SOUZA, Y. S. D.; BENNER, M.. **Trajetórias basilares em direção a um modelo de universidade empreendedora**. *Educação em Revista*, v. 37, p. e20291, 2021b.

DAL-SOTO, F.; SOUZA, Y. S. DE; BENNER, M. **The Entrepreneurial Orientation in the Transformation of Universities**. *Brazilian Business Review*, v. 18, n. 3, p. 255–277, maio 2021a.

DAVIS, S. N.; JACOBSEN, S. K. **Curricular integration as innovation**: Faculty insights on barriers to institutionalizing change. *Innovative Higher Education*, v. 39, p. 17–31, 2014. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9254-3>.

DE OLIVEIRA CARDOSO, M. C.; MARIA MACEDO COSTA DANTAS, R. **A pós-graduação *stricto sensu*, a avaliação e suas controvérsias**. *Revista Scientiarum Historia*, v. 1, n. 1, p. 8, 5 nov. 2018.

ESCOBAR, Herton. **Inovação: o ingrediente que desafia as universidades**. *Jornal da USP*, 25 Jul. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/inovacao-o-ingrediente-que-desafia-as-universidades/>. Acesso em: 02 set. 2024.

ETZKOWITZ, H. **Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university**. *Research Policy* 32(1), p. 109-121 (2003).

FERNÁNDEZ-CRUZ, F. J.; RODRÍGUEZ-LEGENDRE, F. **The innovation competence profile of teachers in higher education institutions**. *Innovations in Education and Teaching International*, 2021. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031>.

FERREIRA, A. C. S. P.; FERENC, A. V. F.; WASSEM, J. **Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização**. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1321–1341, out. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAYAT, N.; RIAZ, M. T. **The entrepreneurial orientation can enhance the teacher performance in higher education**. *Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, v. 3, n. 8, p. 85–96, 2011.

HEINONEN, J.; TOIVONEN, J. **Approaching a deeper understanding of corporate entrepreneurship—focusing on co-evolutionary processes**. *Journal of Enterprising Culture*, v. 15, n. 2, p. 165–186, 2007.

HITT, M. A.; IRELAND, D.; CAMP, M.; SEXTON, D. L. **Guest Editors’ Introduction to the Special Issue Strategic entrepreneurship: entrepreneurial strategies for wealth creation**. *Strategic Management Journal*, v. 22, n. 6-7, p. 479–491, 2001. <https://doi.org/10.1002/smj.196>.

HORMIGA, E.; DE SAÁ-PÉREZ, P.; DÍAZ-DÍAZ, N. L.; BALLESTEROS-RODRÍGUEZ, J. L.; AGUIAR-DIAZ, I. The influence of entrepreneurial orientation on the performance of academic research groups: the mediating role of knowledge sharing. **The Journal of Technology Transfer** 42(1), p. 10–32 (2017).

HOSTINS, R. C. L. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun 2006.

JULIATTO, D. L.; QUEIROZ, A. H.; LEZANA, A. G. R. **A universidade empreendedora.** In: *Empreendedorismo, Inovação e Sustentabilidade: origem, evolução e tendências.* Laboratório de Empreendedorismo e Inovação, UFSC, 2017.

KEARNEY, C.; MEYNHARDT, T. **Directing corporate entrepreneurship strategy in the public sector to public value: Antecedents, components, and outcomes.** *International Public Management Journal*, v. 19, n. 4, p. 543–572, 2016.
<https://doi.org/10.1080/10967494.2016.1160013>.

KLEIN, S. B.; PEREIRA, F. C. M. **Entrepreneurial university: conceptions and evolution of theoretical models.** *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 14, n. 4, p. 20–35, 2020.

KLÜBER, T. E.; ARAÚJO-JORGE, T. C. DE. **Sobre os novos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação/Capes: entrevista com Tânia Araújo-Jorge, coordenadora da área de ensino (2013-2017).** *Educere et Educare*, v. 16, n. 39, p. 185–219, 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i39.27269.

LESSA, L. V. L. **Significados do modelo CAPES de avaliação: a vez das vozes docentes dos Programas de Pós-Graduação brasileiros.** 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LUMPKIN, G. T.; DESS, G. G. **Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance.** *Academy of Management Review*, v. 21, n. 1, p. 135–172, 1996.
<https://doi.org/10.2307/258632>.

MACHADO, A. M.; GROSCH, M. S.; SANTOS, V. dos. **Regulação e controle na pós-graduação: do produtivismo acadêmico à noção de excelência com pertinência territorial.** *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 22, n. 1, p. 52–68, jan./abr., 2017.

MARMOLEJO, F. J.; GROCCIA, J. E. **Reimagining and redesigning teaching and learning in the post-pandemic world.** *New Directions for Teaching and Learning*, n. 169, p. 21–37, 2022. doi: 10.1002/tl.20480. Epub 2022 Apr 26. PMID: PMC9111073.

MARTINS, P. S. **Spin-offs da ciência: terras raras do empreendedorismo acadêmico brasileiro?** Dissertação de doutorado, Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 2014.

MEILANI, A.; GINTING, G. **The variables and dimensions of entrepreneurial orientation perceived by lecturers of higher education institutions.** *Review of Integrative Business and Economics Research*, v. 7, n. 2, p. 404–410, 2018.

MILLER, D. **The correlates of entrepreneurship in three types of firms.** *Management Science*, v. 29, n. 7, p. 770–791, 1983. <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.7.770>.

MINTZBERG, H. **Strategy-making in three modes.** *California Management Review* 16, p. 44–53 (1973).

MOREIRA, A. F. **A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil**. Educação em Revista, v. 25, n. 3, p. 23–42, 2009.

MORTATTI, M. R. L. **Em tempos sombrios, a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social**. Laplage em Revista, v. 4, n. 2, p. 8–26, maio/ago., 2018.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASSI-CALÒ, L. **A comunidade científica está publicando (muito) mais e isso é um problema** [online]. SciELO em Perspectiva, 2023 [viewed 30 August 2024]. Disponível em: <https://www.scielo.br>.

NAZARENO, E.; HERBETTA, A. F. **A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 24, n. 2, p. 103–112, abr./jun., 2019. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190013>.

NOBRE, L.N.; FREITAS, R.R.(2017). **A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação**. Brazilian Journal of Production Engineering (BJPE).3 (2): 18-30. ISSN: 2447-5580.

_____. OPNE (Observatório do Plano Nacional de Educação - PNE). **Meta 14 – Pós-Graduação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/pos-graduacao?tab=goals>. Acesso em: 24 de outubro de 2023.

PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C. **Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo**: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. Cadernos EBAPE.BR, v. 16, n. 4, p. 642–655, out., 2018.

PILLAI, K. R.; PRAKASH, A. V. **Technological leverage in higher education: an evolving pedagogy**. *Journal of International Education in Business*, v. 10, n. 2, p. 130–146, 2017. <https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2016-0034>.

RIVIEZZO, A. *et al.* **European universities seeking entrepreneurial paths: the moderating effect of contextual variables on the entrepreneurial orientation-performance relationship**. *Technological Forecasting and Social Change*, v. 141, p. 232–248, 2018.

RUBIN, A.; CALLAGHAN, C. W. **Entrepreneurial orientation, technological propensity and academic research productivity**. *Heliyon*, v. 5, n. 8, p. e02328, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02328>.

SALAMZADEH, A.; SALAMZADEH, Y.; DARAIE, M. **Toward a systematic framework for an entrepreneurial university: a study in Iranian context with an IPOO model**. *Journal of Innovation and Entrepreneurship* (2011).

SANTOS, P.P.. **Expansão da Pós-Graduação no Brasil: análise da estrutura das estratégias da meta 14 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. In: Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação I. v. 5. 2021.

SHARMA, H.; PILLAI, S. P. Social media technology management in College of Technology in Oman: An empirical analysis. **Journal of International Education in Business** 10(2), p. 147–163 (2017). <https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2016-0029>.

SILVA, M. E. F. da. **“Publique ou Pereça”**: Efeitos do produtivismo acadêmico na produção em periódicos de um programa de pós-graduação em educação (2000-2018). *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 621–636, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i3.61514.

SILVEIRA, Éderson Luís; SILVA, Francisco Vieira da. **Cão que lattes não morde? Efeitos do produtivismo acadêmico na construção da autoria**. *Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli*, v. 7, n. 1, p. 127-136, jan./jun., 2018.

_____. Sistema de Relatórios do Sucupira Beta da CAPES. Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/painel/ReportSection020dfa75544900701125>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

TODOROVIC, Z. W.; MCNAUGHTON, R. B.; GUILD, P. ENTRE-U: An entrepreneurial orientation scale for universities. *Technovation* 31(2), p. 128–137 (2011).

TODOROVIC, Z. W.; SUNTORNPITHUG, N. Multi-dimensional nature of university-based incubators: Towards an enhanced understanding. *Journal of Enterprising Culture* 16(4), p. 385–410 (2008).

TREIN, E.; RODRIGUES, J. **O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercadoria**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-819, 2010.

TREMML, T.; LÖBBE, S.; KUCKERTZ, A. **Board behavior's impact on entrepreneurial orientation in public enterprises**. *Journal of Management and Governance*, 26, p. 1183-121 (2022).

TURRO, A.; LÓPEZ, L.; URBANO, D. **Intrapreneurship conditioning factors from a resource-based theory**. *European Journal of International Management*, 7(3), 315–332, 2013. <https://doi.org/10.1504/ejim.2013.054328>

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Este estudo teve como objetivo avaliar a incidência da Orientação Empreendedora (OE) nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração. Para responder a esse objetivo, a dissertação foi estruturada em três artigos, cada um abordando um dos objetivos específicos estabelecidos. A análise foi conduzida para entender como a OE está sendo incorporada nos currículos, qual o impacto das práticas institucionais e como a nova matriz de avaliação da CAPES influencia esses processos.

O primeiro artigo revelou uma crescente importância da inovação como aliada aos métodos de ensino nas universidades. As práticas de ensino na pós-graduação estão se tornando cada vez mais adaptáveis e alinhadas com as demandas do mercado de trabalho e a educação 4.0. Além disso, a diversidade de abordagens pedagógicas observadas nas disciplinas analisadas reflete a complexidade do fenômeno da inovação e a necessidade de formar profissionais aptos a lidar com um mundo em constante transformação. Dessa forma, a combinação de metodologias ativas e orientação empreendedora é evidente, mostrando como essas abordagens distintas podem se complementar para promover competências empreendedoras e uma aplicação prática mais eficaz dos conceitos acadêmicos.

No segundo artigo, a análise da efetividade e abrangência das práticas de inovação e empreendedorismo revelou uma variabilidade significativa entre os programas de pós-graduação. Instituições como a USP e a UDESC destacaram-se por suas iniciativas de colaboração com a indústria, enquanto a UFRN enfrenta desafios relacionados à dependência do financiamento público e à falta de parcerias com o setor privado. A UFG apresentou um cenário fragmentado, com variações nas posturas dos docentes em relação à inovação. Além disso, a pesquisa identificou que a implementação da OE nos programas em administração é multifacetada, dependendo das características institucionais, do apoio das políticas universitárias e do engajamento dos docentes. A necessidade de políticas institucionais claras e flexíveis, além de maior colaboração com o setor privado, é importante para fortalecer a OE e promover um ambiente mais inovador e eficaz.

O terceiro artigo abordou o impacto da nova matriz de avaliação da CAPES, que tem incentivado uma mudança cultural voltada para a pesquisa aplicada e a formação de profissionais com perfil empreendedor. Essa mudança, embora gradual, sugere um distanciamento da formação exclusivamente acadêmica para uma preparação que inclui habilidades e competências valorizadas no mercado de trabalho. A CAPES está, indiretamente, promovendo uma postura mais empreendedora nos programas, o que exige um

suporte institucional robusto e investimentos em infraestrutura, capacitação de docentes e políticas públicas que incentivem a inovação. Dessa forma, a Orientação Empreendedora representa uma oportunidade significativa de transformação, ajudando as universidades a criar ambientes colaborativos e inovadores que atendam às demandas do mercado e fortaleçam redes de apoio para a inserção profissional dos discentes.

A análise geral dos três artigos demonstra que, embora haja um crescente alinhamento entre os programas de pós-graduação em administração e as demandas do mercado de trabalho, ainda existem desafios substanciais a serem enfrentados. As práticas de ensino estão se adaptando, incorporando metodologias ativas e orientação empreendedora, mas a efetividade dessas práticas varia amplamente entre as instituições. Nesse contexto, a nova matriz da CAPES oferece um incentivo para essa mudança, mas também impõe desafios relacionados ao suporte institucional e à necessidade de uma infraestrutura adequada.

O estudo apresenta algumas limitações que devem ser reconhecidas. Primeiramente, a análise foi limitada a um número específico de instituições, o que pode não refletir a totalidade das práticas e desafios enfrentados por todos os programas de pós-graduação em administração no Brasil. Além disso, a pesquisa baseou-se principalmente em percepções dos docentes e coordenadores, o que pode ter limitado a profundidade da compreensão sobre a experiência dos discentes e a efetividade real das práticas de OE.

Futuras pesquisas poderiam beneficiar-se de uma abordagem mais ampla, incluindo uma amostra maior de instituições e uma investigação mais detalhada da visão dos discentes sobre a efetividade da orientação empreendedora em suas carreiras, abordando não só os programas de pós-graduação em administração, mas também programas em outras áreas de estudo. Além disso, estudos longitudinais poderiam explorar como as mudanças na matriz de avaliação da CAPES impactam a formação e a empregabilidade dos egressos ao longo do tempo. Seria também interessante investigar os fatores específicos que influenciam a decisão dos pesquisadores em estabelecer parcerias com o setor privado e avaliar o impacto dessas parcerias na geração de inovação e na formação profissional.

Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturado

Modalidade da Entrevista:

() Presencial

() Online

Universidade _____

Mudanças com os critérios de avaliação da CAPES

1. Quais foram as principais mudanças institucionais que o(a) Sr.(a) percebeu no PPG desde quando começou a atuar como docente?
2. Qual a sua visão sobre os critérios de avaliação da CAPES? O(A) Sr.(a) considera que houve alguma alteração nos incentivos a atividades específicas do corpo docente?
3. Quais ações estão sendo desenvolvidas voltadas para a aplicação prática das pesquisas?
4. Quais iniciativas são desenvolvidas para promover a internacionalização e aumentar a visibilidade do PPG?

Orientação empreendedora e mudanças no PPG

5. O(A) Sr.(a) considera o seu PPG como uma organização que fomenta a inovação? De que maneira a inovação tem sido incentivada entre os docentes e discentes do seu programa?
6. Quais são as principais parcerias estabelecidas pelo seu programa com organizações públicas e privadas?
7. Como as políticas institucionais da universidade impactam o desenvolvimento e a gestão do PPG?
8. Quais são as principais fontes de financiamento para a pesquisa no PPG? Quais as estratégias utilizadas para a captação dos recursos?
9. Como é a sua atuação em grupos de pesquisa? De que maneira a participação em grupos de pesquisa contribui para a formação dos discentes?

Formação dos discentes no PPG

10. O(A) Sr.(a) enxerga o PPG somente como formador de profissionais acadêmicos? Por quê?
11. Como é o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas que ministra na pós-graduação?

Empregabilidade de pós-graduandos

12. Como o(a) Sr.(a) vê o futuro da empregabilidade dos discentes de pós-graduação em um mercado de trabalho em constante mudança?
13. Como é o processo de acompanhamento e apoio aos discentes na sua inserção no mercado de trabalho?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Orientação empreendedora nos programas de pós-graduação stricto sensu em administração: avaliando a formação dos estudantes**”. Nesta pesquisa pretendemos avaliar a incidência da orientação empreendedora nos programas de pós-graduação stricto sensu em administração. Especificamente, buscamos: i) identificar a presença de elementos da orientação empreendedora nos currículos e práticas de ensino dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração; ii) analisar os métodos e estratégias utilizados na implementação da orientação empreendedora nos referidos programas; iii) avaliar como os programas de pós-graduação estão se adaptando às novas demandas do mercado e como os critérios de avaliação da CAPES estão influenciando suas atividades e estratégias.

O **motivo** que nos leva a investigar a orientação empreendedora nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) reside no potencial de identificar comportamentos que enriquecem nossa compreensão sobre como a educação influencia o desenvolvimento de habilidades empreendedoras. Além disso, buscamos compreender como esses programas estão inovando em suas práticas para promover o empreendedorismo. A pós-graduação, como um campo em expansão, carrega implicações significativas para o desenvolvimento socioeconômico e para estimular a inovação no país. Embora os programas de pós-graduação no Brasil tenham sido originalmente concebidos para aumentar a mão de obra qualificada no ensino e pesquisa, a realidade atual evidencia uma quantidade expressiva de titulados a cada ano e uma escassa oportunidade de trabalho nesses setores. Diante desse cenário, buscamos contribuir para a compreensão de como esses programas estão preparando os alunos para diversas oportunidades de trabalho. Assim, em um contexto de mudanças e desafios crescentes nas sociedades, os pesquisadores reconhecem a urgência de realizar mais investigações sobre a orientação empreendedora nos PPGs. Essa abordagem permite não apenas compreender a influência da educação na formação empreendedora, mas também explorar alternativas e estratégias para melhor preparar os graduados diante das transformações no mercado de trabalho.

Para essa pesquisa, a escolha metodológica concentra-se na análise dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração de quatro universidades nacionais que oferecem simultaneamente mestrado e doutorado na modalidade acadêmica, sendo elas: Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Optamos por utilizar dados primários e secundários. As fontes secundárias envolvem dados disponíveis publicamente: análise dos regimentos, disciplinas ofertadas e planos de curso dos PPGs selecionados, assim como da ficha de avaliação da área 27 (administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo) da CAPES. Além disso, incorporaremos dados primários provenientes de entrevistas e questionários online, sendo sua participação de fundamental relevância nesse contexto. Convidamos o(a) Sr.(a) a participar das entrevistas, cujo tempo estimado não ultrapassa 1 hora e 30 minutos. Paralelamente, o questionário elaborado demandará aproximadamente 10 minutos do seu tempo. Sua colaboração é essencial para enriquecer nossa pesquisa e aprofundar nossa compreensão sobre a Orientação Empreendedora presente nos PPGs.

A utilização de técnicas, como entrevistas com gravação de áudio e vídeo, pode submeter o participante da pesquisa em riscos como expor dados pessoais dos participantes, inibi-los a responder de maneira fiel à realidade as perguntas solicitadas e eventual cansaço, acanhamento, desconforto emocional, angústia e insatisfação. Para minimizar tais riscos, será garantido a explicação do objetivo da pesquisa, natureza do trabalho e motivo da escolha do participante da pesquisa, garantia de anonimato e sigilo, ponderação sobre o conteúdo das perguntas, garantia de um ambiente agradável no qual o participante da pesquisa se sinta confortável em expressar livremente suas opiniões ao longo da entrevista, além de quaisquer outros cuidados identificados como necessários em prol do bem-estar do participante da pesquisa. Seja nas situações descritas acima seja em quaisquer outras situações o participante da pesquisa pode ficar à vontade para interromper sua participação ou suspendê-la, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade por conta disso. Importante mencionar que o participante da pesquisa tem ainda o direito de não responder qualquer pergunta presente no instrumento de coleta de dados bem como de reagendar a entrevista em um outro momento, se assim o desejar, independentemente de qualquer motivo.

Ademais, considerando-se as peculiaridades da coleta de dados por meios eletrônicos, há **riscos** específicos que carecem de ser minimizados, relacionados: a infraestrutura tecnológica (como

quedas da conexão com a internet ou problemas técnicos durante a realização da entrevista) e risco de quebra de anonimato (considerando questões sobre como e onde será armazenada as gravações das entrevistas e quem tem acesso ao computador no qual os dados estão armazenados). Nesse sentido, para minimizar estes riscos, no que tange à questão da infraestrutura tecnológica, caso ocorra algum problema desta ordem buscar-se-á um novo reagendamento para a entrevista; e referente a quebra de anonimato, vislumbrando que este seja assegurado, deixa-se evidentemente garantido que vídeos, áudios e imagens dos participantes da pesquisa não serão utilizados em nenhum momento no contexto da presente pesquisa e não serão publicados posteriormente.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização, conforme dispõe a Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O(A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua prévia e expressa permissão.

As entrevistas serão conduzidas, presencialmente ou virtualmente através das plataformas *Teams* ou *Google Meet*. Os participantes da pesquisa serão os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), professores envolvidos e orientadores que ministram disciplinas relacionadas à Orientação Empreendedora nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Administração. A seleção desses participantes inicialmente se baseará na pesquisa documental realizada durante a coleta de dados, constituindo posteriormente uma amostragem não probabilística por julgamento. O questionário será desenvolvido com perguntas fechadas por meio do *Google Form* e será enviado aos coordenadores e professores dos PPGs. O número de participantes será determinado pelos critérios de acessibilidade, importância e envolvimento no processo de utilização da Orientação Empreendedora nos PPGs, objeto da pesquisa.

Os dados coletados serão tratados com sigilo, sendo analisados pelos pesquisadores envolvidos no estudo, gerando interpretações e análises que mantenham a confidencialidade quanto às informações neles constantes. Cada participante da pesquisa será tratado por códigos e somente os pesquisadores saberão identificar, de modo a assegurar a privacidade do participante. Reforça-se o compromisso de que as imagens e gravações realizadas não serão publicadas.

Os **benefícios** da pesquisa para seus participantes consistem em informações que contribuirão para uma compreensão mais profunda da presença da Orientação Empreendedora nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração. Além disso, os resultados desta pesquisa têm o potencial de lançar luz sobre o cenário da Orientação Empreendedora nos PPGs, incentivando não apenas a reflexão interna nas instituições educacionais, mas também estimulando o desenvolvimento de novas pesquisas. Essas pesquisas futuras podem se concentrar na aplicação prática das descobertas, influenciando potencialmente órgãos públicos na otimização da prestação de serviços. De uma perspectiva mais ampla, a pesquisa oferece a oportunidade de evidenciar meios pelos quais os PPGs podem repensar suas estratégias. Isso visa ampliar os meios que visam preparar os alunos para diversas oportunidades de emprego, indo além da tradicional carreira acadêmica. Em suma, os participantes contribuirão para uma visão mais abrangente e aplicada da Orientação Empreendedora, impulsionando potenciais mudanças e inovações nos Programas de Pós-graduação.

Este termo de consentimento será previamente apresentado, disponibilizado em formato eletrônico e assinado digitalmente pelo pesquisador responsável e, pelo participante da pesquisa, caso concorde em participar. Em caso de impossibilidade da assinatura digital, subsidiariamente o Termo deverá ser impresso e assinado fisicamente, sendo posteriormente digitalizado. Lembra-se que será realizado o registro das respostas obtidas pelo participante da pesquisa, incluindo, a aceitação do termo de consentimento, que será arquivado de maneira eletrônica pelo pesquisador responsável em um HD externo que ficará em sua sala no Departamento de Administração e Contabilidade da UFV sob os cuidados do pesquisador responsável, e o mesmo registro estará disponível ao(à) Sr.(a), sendo de suma importância guardá-la junto a seus arquivos eletrônicos.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo serão devidamente eliminados. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**Orientação empreendedora nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração: avaliando a formação dos estudantes**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar, inclusive autorizo expressamente a gravação de imagem e áudio de minha participação, bem como registros fotográficos. Recebi uma via digital original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Identificação do Pesquisador Responsável:

Josiel Lopes Valadares
Professor Adjunto DAD/UFV
Departamento de Administração e Contabilidade
Universidade Federal de Viçosa
Av. Peter Henry Rolfs s/n – Campus Universitário.
CEP: 36.570-000 / Viçosa – MG
Telefone: (31) 3612-7016 / E-mail: josiel.valadares@ufv.br

Nome completo do Pesquisador Assistente:

Keila Pierre Oliveira
Mestranda (PPGAdm/UFV)
Departamento de Administração e Contabilidade
Universidade Federal de Viçosa
Av. Peter Henry Rolfs s/n – Campus Universitário.
CEP: 36.570-000 / Viçosa – MG
Telefone: (31) 98271-4922 / E-mail: keila.pierre@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31) 3612-2316
E-mail: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br